Rivista Internazionale di Scienze Umane e Sociali

PRATICHE NARRATIVE PER LA FORMAZIONE

Francesca Pulvirenti (a cura di)

M@gm@ vol.3 n.3 Luglio-Settembre 2005

Editoriale

La narrazione: dimensione ontologica della formazione

Francesca Pulvirenti

I paradigmi narrativi non possono più essere considerati un optional, ma una dimensione ontologica della formazione stessa: la prassi dell'osservatore, con il suo desiderio di razionalizzazione del mondo, diviene ontologia dell'osservare. L'esperienza autobiografica si pone, in tale ottica, come oggetto della ricerca pedagogica e formativa consentendo al "récit de vie" di diventare "récit de formation": consente di esperire il ri-mando delle immagini soggettive che costruiscono la propria realtà, di integrare in esse i metalivelli delle prospettive soggettive e legare, così, il senso privato dell'esperienza di vita narrata, ricercata, raccontata e riflessa all'esperienza stessa. Il pensiero autobiografico determina una sorta di morfologia dell'essere, un design cognitivo che va ad operare, nel loro assoluto rispetto, su quegli spazi interni che divengono ambiti di appartenenza biografica: ad una cultura, ad una famiglia, ad un gruppo amicale, ad un hobby, ecc., in breve: ad una cognizione mentale e ad un'espressività affettiva.

La narrazione come dispositivo conoscitivo ed ermeneutico

Maura Striano

La lettura che la narrazione offre dell'agire umano è di tipo idiografico, giacché intende conferire un senso ed un significato a specifiche azioni compiute da particolari attori in determinati contesti; in questo senso, essa sostanzia un dispositivo di descrizione / interpretazione / comprensione dell'agire individuale e sociale piuttosto che di osservazione/analisi/esplicazione dello stesso; si rivela, quindi, particolarmente utile ed efficace in una prospettiva euristica che sia: a) fortemente orientata alla individuazione di elementi di contesto e di implicazioni personali, storiche, culturali e sociali; b)

focalizzata sulla fenomenologia dell'agire piuttosto che sull'azione intesa come singola unità di analisi, decontestualizzata e sezionata nelle sue diverse componenti o possibili declinazioni.

Il dialogo filosofico tra narrare e riflettere

Antonio Cosentino

Se lasciamo cadere la visione dualistica di agire e pensare, di teoria e pratica, di contestualizzazione e decontestualizzazione, anche lo scarto tra narrare e riflettere tende a sfumare per essere assorbito in uno schema interpretativo più dinamico ed unitario nel quale le differenze possono essere colte più lungo un continuum e come differenze di forme di linguaggio anziché come differenze di genere e come salti logici. [...] Nel prospettare possibili linee di continuità tra processi di espressione, di organizzazione e di costruzione della conoscenza collocati nell'orizzonte del senso comune e della comunicazione non scritta da una parte e conoscenze codificate e sistematizzate nei linguaggi scritti, dall'altra, si può ipotizzare un modello interpretativo in cui su un segmento alle cui estremità sono poste le idee di "narrare" e quella di "riflettere" si possono rappresentare tappe e forme intermedie. Al centro del segmento la pratica della narrazione riflessiva esemplificabile col dialogo filosofico, come paradigma della possibile integrazione di narrare e riflettere.

La ricerca narrativa in psicologia: un fondamento per la formazione

Santo Di Nuovo

Proprio le metodologie qualitative di verifica del lavoro clinico, quelle narrative in particolare [...] offrono un potente strumento di mediazione tra il rigore scientifico e la possibilità di condividere principi e criteri nella comunità dei ricercatori, e l'accettazione di una complessità di approccio al lavoro clinico che solo metodologie olistiche e non riduttive possono garantire. Le scuole di formazione alla psicologia clinica possono ampiamente avvalersi di queste metodologie, con sicuro beneficio sulla qualità complessiva della formazione stessa.

L'autobiografia: uno strumento di formazione

Franco Cambi

La pedagogia ha trovato nella pratica autobiografica tanto una nuova metodologia di approccio all'educazione degli adulti capace di mettere al centro i soggetti e non lo statuto e i ruoli sociali del soggetto stesso, quanto un metodo per affinare (e in profondità) quelle professionalità educative che oggi hanno perduto ogni identità autoritaria, conformistica e trasmissiva, per assumere la ben più complessa e problematica identità legata alla loro specifica funzione formativa, al loro essere-per-agire-per-la-libertà-dell'-altro.

Collana Quaderni M@GM@

Volumi pubblicati

www.quaderni.analisiqualitativa.co

Narrare per dire la verità: l'autobiografia come risorsa pedagogica

Duccio Demetrio

Si era già soliti riconoscere a livello teorico e metodologico che, se educare è parola che rinvia non ad un singolo atto, ma ad un insieme o sistema di eventi (l'incontro con conoscenze socialmente utili, con norme di comportamento, con valori,ecc) o all'allestimento di situazioni favorevoli a ciò, le modalità narrative e discorsive erano senz'altro da privilegiare in rapporto alla dimensione metodologica, al lavoro di comunicazione degli educatori. Specialmente nell'educazione dei più piccoli o di adulti non padroni di un adeguato pensiero formale e astratto. Il narrare, già lo si era compreso, esprimerebbe infatti forme ed habitus comunicativi connessi con le esigenze più semplici ed elementari di acquisizione delle conoscenze e, per tale motivo, accessibili ai più. Nella loro primordiale arcaicità, si presentano connaturate all'uso pratico del linguaggio e non solo verbale. Così importanti da dover essere favorite anche quando ci si occupi di veicolare insegnamenti di più elevato tono teoretico: fra cui la filosofia, le stesse scienze fisiche o psicologiche.

La lettura come formazione di sé

Alessandro Mariani

La lettura, pertanto, appare come un dispositivo essenziale e determinante per guardare, en profondeur, ad una formazione di sé autentica, in quanto è attraverso la lettura che si può realizzare - nell'io - un'esperienza di formazione aperta, consapevole, auto-fondata. In questo modo la lettura diviene un'avventura di ri-comprensione del sé, di auto-controllo della soggettività, di ri-progettazione della propria forma esistenziale. La lettura come formazione di sé si presenta, dunque, come una categoria non soltanto psicologica, ma anche etico-antropologico-pedagogica, poiché essa fa centro sul soggetto, interrogandolo nella sua dimensione, per così dire, 'spirituale', ma lo fa tenendo presente anche una più ampia finalità di formazione umana dell'uomo, di humanitas, appunto.

Il corpo narratore

Ivano Gamelli

Sapere cosa provo attraverso il mio corpo di fronte all'altro mi permette non solo di capire cosa l'altro prova, soprattutto di generare naturalmente un'effettiva sintonizzazione, di evidenziare e nominare emozioni e sentimenti che in-formano la relazione con quel particolare bambino, adolescente o adulto che sia. Il rapporto con il linguaggio del corpo, prima ancora di divenire pratica psicopedagogica, è una 'pedagogia dell'esistenza'. Una pratica della nostra quotidianità che possiamo affinare oltre e prima che essa diventi pratica psicopedagogica.

Pensare in cerchio: un' esperienza educativa di Philosophy for children

Alessandra Tigano

Immaginare, ascoltare, fare domande, è come sappiamo, un'inclinazione naturale dei bambini. Una sorta di 'passione' che, talvolta, si blocca con l'avanzare della scolarizzazione. La progettualità formativa che segue le indicazioni metodologiche della philosophy for children bene si inserisce nel contesto di una relazione che si svolge in forma circolare e cooperativa. Essa, partendo dall'ascolto e dalla narrazione di storie, usa il cerchio come figura e luogo fisico della comunicazione dove prende corpo il dialogo a più voci. Richiamando la pratica filosofica del cerchio come metafora della narrazione, si è potuto dialogare intensamente e fare germogliare domande e desideri di conoscenza. In questa prospettiva, il coinvolgimento dei bambini è stato diretto ed immediato. Si ritrovano qui - coniugate insieme - l'attualità del metodo socratico dell'interrogare, del dialogare e l'intuizione platonica sulla impossibilità che nasca filosofia se prima non si è lungamente vissuto e discusso insieme.

M@gm@ ISSN 1721-9809
Indexed in DOAJ since 2002

Directory of Open Access Journals

La formazione qualitativa e il metodo bio-sistemico: criteri valutativi di una pratica narrativa

Agata Valenziano

All'interno di questo processo di ri-connessione tra il soggetto e la propria storia, l'individuo adulto sperimenta e/o riscopre la possibilità di confermare abitudini mentali, ipotesi, valori, scelte ecc., ma anche di formulare altre e nuove supposizioni, punti di vista e interpretazioni sulla propria esistenza, sul proprio processo di crescita e cambiamento e sul proprio senso dell'essere adulto/a, che è come poter costruire possibili e ulteriori mondi di esistenza in cui essere e agire. Il metodo bio-sistemico, dunque, potenzia la capacità individuale di ri-appropiarsi riflessivamente della propria storia, per comprendere gli spazi di significato (e di azione) ulteriori e possibili e quindi di cambiamento consapevole (e auto-diretto) 'di sé con se stesso' e di sé con la realtà in cui è inserito. Si tratta, dunque, di una ricerca micropedagogica che non si accontenta di accertare relazioni e vissuti del passato, o del presente, ma di elaborare programmi di cambiamento o di trasferibilità di quanto appreso nel corso della formazione.

Percorsi formativi e bilanci esperienziali

Orazio Maria Valastro

Il bilancio esperienziale ci aiuta a posizionarci e collocarci nel percorso formativo integrando, in questo stesso percorso, non solo il soggetto in formazione ma la persona come sistema-persona multidimensionale (Lerbet, 1995), autorizzandoci a conferire e riconoscere la capacità della persona a formulare, attraverso la sua riflessione, il senso dell'esperienza attraverso una rielaborazione che influisce sul suo progetto personale e professionale, proponendo nell'articolazione formazione-

esperienziale dei percorsi formativi che si modificano, modificando le posizioni ed i ruoli dei soggetti che interagiscono nella formazione e definiscono una comunità educante che si trasforma.

Narrazioni e autobiografie in carcere: formazione e autoformazione nei luoghi di detenzione

Caterina Benelli

La scrittura diventa una delle strategie di sopravvivenza tra le più utilizzate per 'fare resistenza': una 'stanza tutta per sé' dove essere se stessi, dove recuperare energie e linfa vitale. Scrivere in carcere rappresenta per il detenuto narratore e scrittore autobiografo uno spazio per andare oltre, oltre le sbarre, oltre il cancello, oltre la rigidità di certe visioni di sé e degli altri. È un viaggio per rivisitare la propria vita, dare voce a momenti belli e brutti, riscoprire la molteplicità della propria individualità ed intravedere in tutto questo una prospettiva per il futuro.

M@GM@ ISSN 1721-9809
International Protection of Copyright and Neighboring Rights

Periodico elettronico fondato e diretto dal Sociologo Orazio Maria Valastro
Testata registrata n.27/02 del 19/11/02 Registro Stampa del Tribunale di Catania
Redazione: via Pietro Mascagni n.20, 95131 Catania-Italia
Direttore Responsabile: Orazio Maria Valastro
Iscritto all'Albo Speciale dell'Ordine dei Giornalisti di Sicilia
Periodico diffuso tramite l'host SARL OVH con sede a Roubaix in Francia

Rivista Internazionale di Scienze Umane e Sociali

Pratiche narrative per la formazione
Francesca Pulvirenti (a cura di)
M@gm@ vol.3 n.3 Luglio-Settembre 2005

LA NARRAZIONE: DIMENSIONE ONTOLOGICA DELLA FORMAZIONE

Francesca Pulvirenti

f.pulvirenti@unict.it
Professore associato di Pedagogia Generale e docente di Metodologia della ricerca pedagogica presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Catania; Teacher educateur; Collabora con la Libera Università dell'autobiografia; ha pubblicato di recente "Il labirinto del sapere: Didattica per concetti" (Catania, 1999, a cura e in coll.), "Un maestro di scalata: Materiali di pedagogia dell'insegnamento scolastico" (Catania, 2000, in coll.), "Ecologia del conoscere ed ecologia del pensare" (Catania, 2000, a cura e in coll.), "Formazione e responsabilità: Epistemologie personali in reti di incontro: Bateson, Lipman, Novak" (Pisa, 2004).

In una ricerca di approcci innovativi alla conoscenza, all'insegnamento e alla formazione la narrazione assume un ruolo centrale: consente agli individui di conoscere, di farsi conoscere e di produrre effetti (Cortese, 2002, p.XII). I racconti delle proprie esperienze personali, scolastiche e professionali costituiscono uno strumento primario nell'insegnamento e nelle professioni di orientamento e di supporto, in quanto illustrano chiaramente il primato, sia nella vita individuale che nella pratica educativa, della ricerca di un significato per la vita e del ruolo dell'attenzione per il prossimo (Atkinson, 2002, p.27).

E' stato Jerome Bruner, psicologo cognitivo, a dimostrare che il significato personale (e la realtà personale) si costruisce effettivamente durante la concettualizzazione e l'esposizione della propria narrazione; che le nostre esperienze assumono la forma delle narrazioni che usiamo per descriverle, e che i racconti sono il nostro modo di organizzare, interpretare e dare significato alle esperienze, assicurando loro un senso di continuità (Bruner, 1988, 1992). E' la modalità narrativa del pensiero a permetterci di riflettere sull'esperienza (Dewey, 1967, 1990). Il pensiero - scrive Napoletani - si produce all'interno di un intreccio relazionale complesso: la relazione tra i due (o più) interlocutori presenti (concretamente o immaginariamente) nel contesto narrativo attuale; la relazione tra il dispositivo autopoietico di ciascuno di essi ed il proprio universo identificatorio, che fonda l'identità-nella-continuità rispetto alle proprie origini personali e transgenerazionali; la relazione che ciascuno intrattiene con la propria personale comunità (famiglia, lavoro, aggregazioni personali) con cui il pensiero mantiene un costante rapporto che per lo più si muove in una dimensione etica. Questa molteplicità

sincronica di relazioni costituisce lo spessore, la profondità spaziale della circolazione eclettica della mente; i rimandi ricorsivi fra questi tre tipi di relazione provocano modificazioni in ciascuno di esse, e quindi modificazioni della stessa compagine dei due poli gravitazionali (Napoletani, 1999, p.198).

La narrazione, pertanto, innesca e indirizza una ricerca di significati all'interno di uno spettro di significati possibili, permettendo di coniugare la realtà al congiuntivo, di riflettere in termini di passato, presente e futuro. "Narrare significa mettere dei confini e nello stesso tempo superarli, significa anche stabilire una continuità, non come nesso univoco di causa-effetto bensì come possibilità di riconoscere il filo che ci lega al passato e al futuro. La narrazione come spazio che contiene e che apre nello stesso tempo, come parola detta e come intenzione al senso non del tutto conclusa, sembra rispondere al difficile compito di tenere insieme la molteplicità e l'incompiutezza dell'io contemporaneo e il suo bisogno di riconoscersi e di essere riconosciuto" (Melucci, 1999, p.145). La possibilità di mantenere le nostre narrazioni sufficientemente aperte perché possono essere luoghi di incontro è una delle strade - scrive Melucci - che abbiamo a disposizione per tenere aperti e continuamente ricreare spazi pubblici dove la diversità della parola possa essere contenuta ed ascoltata senza violenza in un mondo politeistico in cui i linguaggi e i sistemi di riferimento sono sempre più diversificati, ma in cui occorre convivere mettendosi d'accordo sulle regole comuni (Melucci, 1999, p.145).

Negli ultimi decenni, numerosi sono stati gli studi basati sull'utilizzo di materiali narrativi, e, senza dubbio, particolarmente significativi sono stati i contributi in termini di idee e di proposte, nei nuovi scenari organizzativi che per le loro caratteristiche di accelerazione del cambiamento e di intensificazione della turbolenza sollecitano sempre più i processi di sensemaking che la narrazione sostiene e promuove (Cortese, p.IX). Non a caso, tra le strategie di ricerca, l'intervista narrativa, già presente nella letteratura internazionale da molti anni, si sta diffondendo sempre più in quanto offre al ricercatore un elevato potenziale di accesso all'oggetto della sua ricerca, ovvero consente di "avvicinarsi" al mondo cognitivo dei suoi interlocutori, di riconoscerne le rappresentazioni della realtà, di portare avanti le istanze di cambiamento che la ricerca genera, in quanto momento di esplicitazione e dunque di trasformazione delle rappresentazioni della realtà.

Raccontare è scoprire significati profondi della nostra vita, riappropriarsi dell'esperienza vissuta, è ri-membrare, ovvero 'ricostruire il corpo' della propria esperienza, che il rincorrersi delle azioni e situazioni aveva 'smembrato', rendendolo irriconoscibile persino a noi stessi. Ed è per questo che le storie svolgono una funzione di empowerment, e ciò risulta oltremodo evidente per i gruppi che risultano svantaggiati all'interno delle relazioni di potere del nostro sistema sociale: donne, immigrati, disabili, anziani, ecc. Nella narrazione le storie non si pongono come un pallido riflesso dei fatti, ma come l'unica verità possibile sui fatti stessi, in quanto le storie sono il processo in cui la verità viene costruita coinvolgendo autore e ascoltatore e sono, altresì, il contenuto della verità stessa, ovvero la posizione che il soggetto assume di fronte al mondo, ossia la sua esperienza. Ogni storia è, pertanto, verità (soggettiva) ma non è - né può essere - realtà; è esperienza dell'evento, ma non è - né può essere - l'evento (Cortese, pp. XIV, XXXIII).

Il valore delle narrazioni autobiografiche è riconosciuto dagli psicologi per la comprensione dello sviluppo e della personalità, dagli antropologi come riferimento per la valutazione delle affinità e delle differenze culturali, dai sociologi per capire e definire le relazioni e le interazioni di gruppo, dagli storici come fonte importante per l'approfondimento della storia locale, dai pedagogisti, nella formazione scolastica come mezzo innovativo di conoscenza e d'insegnamento e nella formazione degli adulti come un luogo di double-loop learning, in cui non solo le azioni e i risultati, ma anche le assunzioni sottostanti vengono messe a fuoco, in un percorso che punta a riconoscere progressivamente la storia di apprendimento, in un'alternanza di momenti di lavoro individuale e di lavoro di gruppo (Argyris, Schon, 1998).

L'attività del narrare e del comunicare narrativamente costituisce pertanto, nel contesto odierno, uno strumento di indagine che si applica, sempre più, per la promozione dei processi di apprendimento dall'esperienza, a livello individuale e organizzativo; livelli che, se possono considerarsi separabili quando si fa teoria, risultano inestricabilmente intrecciati nella pratica quotidiana. In particolare, nell'ambito dell'organizzazione la raccolta di storie offre validi contributi ponendosi sempre più come locus in cui si formano le istituzioni e le identità organizzative; le organizzazioni, infatti, non sono solo radicate nelle azioni di scambio di beni, prodotti e servizi, ma, come sottolinea Czarniawska, anche nel mondo del pensiero, ovvero nelle conversazioni che si svolgono tra interlocutori interni ed esterni. Le narrazioni organizzative ed autobiografiche sono, pertanto, narrazioni che costituiscono l'identità organizzativa nel suo inarrestabile movimento (Czarniawska, 2000).

La ricerca ha mostrato come l'epoca degli yes men sia finita. La gente è pagata per pensare, per negoziare, per migliorare. La supposta razionalità dell'organizzazione è svanita, e con essa la fiducia nelle certezze formative. I paradigmi narrativi non possono più essere considerati un optional, ma una dimensione ontologica della formazione stessa: la prassi dell'osservatore, con il suo desiderio di razionalizzazione del mondo, diviene ontologia dell'osservare. L'esperienza autobiografica si pone, in tale ottica, come oggetto della ricerca pedagogica e formativa consentendo al "récit de vie" di diventare "récit de formation": consente di esperire il ri-mando delle immagini soggettive che costruiscono la propria realtà, di integrare in esse i metalivelli delle prospettive soggettive e legare, così, il senso privato dell'esperienza di vita narrata, ricercata, raccontata e

riflessa all'esperienza stessa (Cassani, Fontana 2000, pp.27, 30, 53, 62). Il pensiero autobiografico determina una sorta di morfologia dell'essere, un design cognitivo che va ad operare, nel loro assoluto rispetto, su quegli spazi interni che divengono ambiti di appartenenza biografica: ad una cultura, ad una famiglia, ad un gruppo amicale, ad un hobby, ecc., in breve: ad una cognizione mentale e ad un'espressività affettiva.

Le metodologie autobiografiche, concentrandosi sulla soggettività e sull'unicità irriducibile di questa esperienza di vita soggettiva e sottolineando le traiettorie di apprendimento del soggetto, attraverso il pensiero narrativo che diventa poi pensiero autobiografico, chiamano in causa proprio quei processi di pensiero, quei modelli affettivi, quelle dinamiche valoriali che fanno parte della persona umana e costituiscono la sua eredità storica. Ciò permette al soggetto, come già evidenziato, di ritornare verso se stesso, di interrogarsi e ricostruire un senso che egli ri-consegna, sia pure in modo imperfetto, a se stesso nella privazione epistemologica di certezze, per incontrare e confrontarsi, a partire dalla propria intimità storica, con quella altrui (Cassani, Fontana, 2000, pp.69-70).

Le pratiche narrative promuovono pertanto, a qualunque età e in qualunque contesto, quella che, di contro alla formazione negata, Spaltro definisce la bella formazione, intendendo con tale espressione una formazione che esca allo scoperto, che proponga e realizzi modi di pensare e di agire nuovi: prima di tutto, la voglia di stare bene. La formazione, sottolinea lo studioso, è stata sinora negata in Italia; la grande maggioranza di quello che è stato definito formazione non è servito alla produzione di benessere e di ricchezza, ma al mantenimento dello status quo e al rallentamento dei processi di sviluppo dei soggetti temuti ed osteggiati come pericolosi produttori di innovazione e di possibile annullamento dei privilegi vigenti. Oggi il nuovo trend fa pensare al futuro come ad una scena dominata dall'estetica, dalla progettazione, dall'innovazione; una scena che non impedisce più ai soggetti di essere plurali e di scegliere continuamente tra molte verità e molte relazioni possibili, una scena dominata dalle risorse umane, dalla loro capacità di produrre cambiamenti (Spaltro, 2004).

In tale scena, la narrazione si pone come fondamento ontologico di una formazione-sviluppo, di una formazione non confinabile alla sola area del saper fare e del conoscere in funzione disciplinare o lavorativa, ma che si estende all'area di un sapere - un sapere narrativo - che rivendica in ogni soggetto, uomo/donna, bambino/a, giovane, adulto/a, anziano/a, il piacere e il dovere di usare la parola "io" (Demetrio, 2003, pp.VI-VII). Un sapere che, coniugando la ricerca con l'essere, e non soltanto con il suo fare, fa inceppare il tritacarte [1] nei processi formativi e fa sì che gli individui imparino a narrarsi, a svelarsi, a pensare e pensarsi e a restare nella memoria, in quella propria e in quella altrui (Demetrio, 2000, pp.11-15).

M@gm@ ISSN 1721-9809
Indexed in DOAJ since 2002

Directory of Open Access Journals

NOTE

1] Nella prefazione al testo di Cassani e Fontana, lo studioso Demetrio riferisce la metafora con cui, un autorevole uomo d'azienda, responsabile di formazione, rispondendo alla richiesta avanzata da Demetrio, di realizzare sperimentalmente un laboratorio di scrittura di "sé" nel suo importante gruppo, rispettando l'anonimato e la privacy, spiega la sua idea di storia di vita: "Hai presente quei tritacarne che usiamo per disperdere in mille stelle filanti i documenti? Ebbene, in azienda, le biografie è bene che facciano questa fine".

BIBLIOGRAFIA

C. Argyris, D. A. Schon, Apprendimento organizzativo, tr. it., Milano, Guerini Associati, 1998.
R. Atkinson, L'intervista narrativa: Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale, Milano, Raffaele Cortina Editore, 2002.
J. Bruner, La mente a più dimensioni, trad. it., Bari, Laterza, 1988. J. Bruner, La ricerca del significato: Per una psicologia culturale, trad. it., Torino, Boringhieri, 1992.
E. C. Cassani, A. Fontana, L'autobiografia in azienda. Metodologie per la ricerca e l'attività formativa, Milano, Guerini Studio, 2000.
C. G. Cortese, Prefazione in R. Atkinson, L'intervista narrativa: Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale, Milano, Raffaele Cortina Editore, 2002.
B. Czarniawska, Narrare l'organizzazione: La costruzione dell'identità istituzionale, trad. it., Torino, Edizione di comunità, 2000.
D. Demetrio, Il tritacarne inceppato, Prefazione a E. C. Cassani, A.Fontana, L'autobiografia in azienda: Metodologie per la ricerca e l'attività formativa, Milano, Guerini Studio, 2000.
D. Demetrio, Ricordare a scuola: Fare memoria e didattica autobiografica, Roma-Bari, Laterza, 2003.
J. Dewey, Esperienza e Educazione, Firenze, La Nuova Italia, 1967.
J. Dewey,Esperienza e natura, Milano, Mursia, 1990.
A. Melucci, Lo spazio della parola: Narrazione ed identità nella società complessa in M. Russo (a cura di), Scrittura e narrazione: Le emergenze sociali nello spazio simbolico del linguaggio, Milano, Unicopli, 1999.
D. Napoletani, La narrazione analitica tra semiotica ed ermeneutica, il mentire come unica verità del "fare mente" in M. Russo (a cura di), Scrittura e narrazione: Le emergenze sociali nello spazio simbolico del

Rivista Internazionale di Scienze Umane e Sociali

Pratiche narrative per la formazione
Francesca Pulvirenti (a cura di)
M@gm@ vol.3 n.3 Luglio-Settembre 2005

LA NARRAZIONE COME DISPOSITIVO CONOSCITIVO ED ERMENEUTICO

Maura Striano

maura.striano@unina.it

Professore Associato di Pedagogia Generale e Sociale, Dipartimento di Scienze dell'educazione e dei processi cultura li e formativi, Università degli Studi di Firenze; Dottore di ricerca in Scienze dell'Educazione presso l'Università degli Studi di Perugia; Laureata in Filosofia presso l'Università degli Studi di Napoli Federico II.

La narrazione è, come sottolinea Bruner, il primo dispositivo interpretativo e conoscitivo di cui l'uomo -in quanto soggetto socio-culturalmente situato- fa uso nella sua esperienza di vita (Bruner, 1988, 1992). Attraverso la narrazione l'uomo conferisce senso e significato al proprio esperire e delinea coordinate interpretative e prefigurative di eventi, azioni, situazioni e su queste basi costruisce forme di conoscenza che lo orientano nel suo agire. In effetti, le esperienze umane non rielaborate attraverso il pensiero narrativo non producono conoscenza funzionale al vivere in un contesto socio-culturale ma rimangono, invece, accadimenti ed eventi opachi, assolutamente non comprensibili all'interno di un universo di discorso e di senso in quanto, non sono interpretabili in riferimento agli stati intenzionali dei loro protagonisti, né tanto meno sono collocabili all'interno di un continuum che le renda parte viva e vitale di una storia (personale o collettiva che sia); restano quindi accadimenti ed eventi senza relazioni, privi di senso e di qualsivoglia significato sul piano culturale, personale, sociale e, di conseguenza, sono ineluttabilmente destinate all'oblio.

Attraverso il "pensiero narrativo" l'uomo realizza invece una complessa tessitura di accadimenti ed eventi utilizzando trame e orditi paralleli e complementari, mettendo in relazione esperienze, situazioni presenti, passate e future in forma di 'racconto', che le attualizza e le rende oggetto di possibili ipotesi interpretative e ricostruttive. La narrazione ha quindi una funzione epistemica: quella di innescare processi di: elaborazione, interpretazione, comprensione, rievocazione di esperienze, accadimenti, fatti; dando ad essi una forma che renda possibile:
a) descriverli e raccontarli ad altri;
b) tentare di spiegarli alla luce delle circostanze, delle intenzioni, delle aspettative di chi ne è protagonista;
c) conferire loro senso e significato, collocandoli nel contesto di copioni, routine, repertori socio-culturalmente codificati.

Il dispositivo narrativo consente ai soggetti di ripensare le proprie esperienze e le proprie azioni ricostruendone il senso ed evidenziandone le possibili prospettive di sviluppo, portando alla luce le intenzioni, le motivazioni, le opzioni etiche e valoriali in esse implicate, inscrivendole all'interno di una rete di significati culturalmente condivisi, riconoscendo ad esse continuità ed unità; ciascun continuum all'interno dell'esperienza di una persona che acquista un significato unitario è così riconoscibile come "unità narrativa" (Connelly, Clandinin, 1997, 2000) e viene a far parte di una sequenza/intreccio di unità connotata da una direzionalità e un senso. La narrazione costruisce e dipana sequenze esperenziali da accadimenti, eventi, situazioni cui conferisce unitarietà e ne trae elementi conoscitivi sulla base di specifici interessi euristici. In questo modo, viene ad assumere una propria e peculiare connotazione epistemologica, in quanto genera forme di conoscenza che rispondono a richieste di chiarificazione di senso e di significato in merito ad accadimenti, esperienze ed eventi intesi come fenomeni su cui si esercita un processo ermeneutico.

Il dispositivo narrativo risulta pertanto particolarmente efficace nella chiarificazione e comprensione di accadimenti, eventi, esperienze, situazioni umane connotate da forte intenzionalità e nella messa a fuoco di unità di analisi particolarmente complesse, in cui giocano un ruolo centrale i soggetti umani, le loro storie, le opzioni culturali, etiche, valoriali di cui sono portatori, le loro intenzioni, motivazioni, scelte e le relazioni intersoggettive che intessono sia su un piano cognitivo/culturale che su un piano affettivo/relazionale. Per questo motivo esso risulta estremamente funzionale alla comprensione delle diverse forme dell'agire umano (di cui l'agire educativo rappresenta una peculiare declinazione e specificazione) nonché alla comprensione delle diverse e differenti forme di conoscenza che ne scaturiscono. Non bisogna dimenticare, infatti, all'interno di un contesto socio-culturale logos e praxis che risultano di fatto inseparabili (Bruner, 1992). Vale a dire che tutte le forme di agire socio-culturalmente situate sono dotate di intenzionalità, senso, significato, sono razionalmente regolate ed intrise di rappresentazioni, teorie, visioni del mondo (spesso implicite) che ne orientano in qualche modo la direzione e lo sviluppo. Tutte le forme di agire umano -in quanto socio-culturalmente situate- sono, inoltre, sottoposte costantemente a processi decostruttivi e ricostruttivi, da cui scaturiscono nuovi e diversi elementi conoscitivi che andranno ad orientare l'agire futuro.

Queste premesse epistemologiche giustificano l'uso di un dispositivo narrativo nell'ambito di processi euristici che hanno per oggetto l'agire educativo e le forme di conoscenza (esplicita, pratica, tacita) che in esso sono in gioco. In quanto unità di analisi complessa, in cui sono profondamente implicati elementi di intenzionalità ma anche forme di conoscenza teorica e pratica, l'agire educativo si presta, infatti, ad essere agevolmente indagato attraverso un dispositivo narrativo all'interno di un quadro di ricerca "naturalistica", che consente di indagare non tanto e non solo forme di conoscenza preposizionali (direttamente esprimibili attraverso il linguaggio) ma, anche forme di conoscenza tacita o implicita, così come si producono ed agiscono nell'ambito di setting naturali. La ricerca che utilizza un dispositivo narrativo si configura quindi come "studio narrativo delle vite e delle azioni umane" con uno specifico focus sul presente, sul qui ed ora, sulla contestualità delle esperienze; essa fa uso di materiali narrativi, su cui esercita un processo ermeneutico, partendo dal presupposto che non vi è né una sola verità assoluta nella realtà umana né una sola corretta lettura e interpretazione di un testo narrativo; i suoi principali strumenti euristici e conoscitivi sono gli esseri umani, riconosciuti come osservatori, portatori di un proprio personale punto di vista che si incontra e dialoga con quello dei soggetti osservati.

Pluralismo, relativismo e soggettività sono i presupposti teoretici della ricerca narrativa, in cui si parte dal presupposto che i soggetti umani sono per natura soggetti che raccontano storie, le quali forniscono coerenza e continuità all'esperienza soggettiva ed hanno un ruolo centrale nella comunicazione e nella costruzione di conoscenza intersoggettivamente validata; per questo motivo l'approccio narrativo deve necessariamente tener conto della presenza simultanea di realtà multiple ugualmente legittime, in quanto le esperienze e le azioni umane sono tali fintantoché esistono soggetti che a queste conferiscono senso e significato attraverso continue negoziazioni di posizioni interpretative ed epistemiche.

Collana Quaderni M@GM@

Volumi pubblicati

www.quaderni.analisiqualitativa.co

La ricerca narrativa si sviluppa su diversi piani ed a diversi livelli. Essa infatti consente:
a) di esplorare e comprendere il mondo interno degli individui in quanto conosciamo noi stessi e ci riveliamo agli altri attraverso le storie che raccontiamo;
b) di esplorare esperienze individuali e collettive, campi e corsi di azione, situazioni problematiche di difficile interpretazione, consentendo di comprenderne e decostruirne/ricostruirne il significato culturale e sociale.
Il lavoro di ricerca è, dunque, un lavoro profondamente ermeneutico, in cui l'interpretazione del ricercatore è sempre personale, parziale e dinamica e si realizza attraverso un costante processo dialogico con i testi ed i contesti indagati (Lieblich, Mashiach, Zilber, 1998).

Attraverso il dispositivo narrativo si riesce a rendere visibili, esplicite, consapevoli non solo le intenzioni e le motivazioni delle azioni indagate e narrate, ma anche le strutture di conoscenza cui i soggetti si riferiscono nel pianificare e realizzare corsi d'azione nonché i processi di costruzione delle strutture di conoscenza implicati nell'agire; è in questo modo che la narrazione permette di esplicitare gli interessi conoscitivi di cui i soggetti sono portatori e le relative forme di razionalità cui fanno riferimento nel loro agire e costruire forme di conoscenza che hanno la funzione di trasformare costantemente la praxis declinando sempre nuove modalità

di comprensione della stessa. Attraverso il dispositivo narrativo l'agire umano viene ad essere collocato in uno specifico tempo e spazio, viene attribuito ad un soggetto individuale e/o sociale, viene dotato di intenzioni e motivazioni, viene inscritto in rapporti di causa/effetto e/o di reciprocità con altre azioni ed eventi; viene, infine, connotato di un significato culturalmente riconosciuto e riconoscibile.

La lettura che la narrazione offre dell'agire umano è di tipo idiografico, giacché intende conferire un senso ed un significato a specifiche azioni compiute da particolari attori in determinati contesti; in questo senso, essa sostanzia un dispositivo di descrizione/interpretazione/comprensione dell'agire individuale e sociale piuttosto che di osservazione/analisi/esplicazione dello stesso; si rivela, quindi, particolarmente utile ed efficace in una prospettiva euristica che sia:

a) fortemente orientata alla individuazione di elementi di contesto e di implicazioni personali, storiche, culturali e sociali;

b) focalizzata sulla fenomenologia dell'agire piuttosto che sull'azione intesa come singola unità di analisi, decontestualizzata e sezionata nelle sue diverse componenti o possibili declinazioni.

I dispositivi narrativi nella ricerca educativa assumono perciò particolare rilevanza sia quando si intenda realizzare processi di ricostruzione di azioni in situazione (allo scopo di identificare caratteristiche precedentemente ignorate di una situazione o di assegnare nuovi significati ad elementi noti..); sia quando si intenda esplicitare la posizione epistemica di un soggetto agente in situazione da cui scaturisce la visione che questi ha del suo agire sulla base del proprio background culturale, della propria storia, delle proprie esperienze ...; sia, infine, quando si voglia esercitare un processo di ricostruzione di credenze, preconcetti, teorie implicite che condizionano, orientano e vincolano l'agire di un soggetto in determinati contesti socio-culturalmente determinati come quelli in cui si inscrive l'agire educativo in tutta la sua complessità e pregnanza conoscitiva.

BIBLIOGRAFIA

Bruner J., (1988), La mente a più dimensioni, trad. it., Laterza, Bari.

Bruner J., (1991), La costruzione narrativa della "realtà" in Ammanniti M., Stern D.N. (a cura di), Rappresentazioni e narrazioni, Laterza, Bari, pp.17-38.

Bruner J. (1992), La ricerca del significato, trad.it., Bollati Boringhieri,Torino.

Catlin, G. & Epstein, S., (1993), Unforgettable experiences: The relation of life events to basic beliefs about the self and world, Social Cognition, 10, 189-209.

Clandinin J.D., Connelly M.F. (1997), Il curriculum come narrazione, Loffredo, Napoli.

Clandinin D.J., Connelly F.M., (2000), Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research, Jossey Bass, San Francisco.

De Mennato P. (2003), Il sapere personale, per un'epistemologia della professione docente, Guerini e Associati, Milano.

Denzin N., Lincoln Y.S., (1998), Collecting and Interpreting Qualitative Materials, Sage, London.

Kruglanski A. H., (1989), Lay epistemics and human knowledge, NY, Plenum.

Lieblich A., Mashiach R.T., Zilber T. (1998), Narrative Research. Reading, Analysis and Interpretation, Sage, London.

Lincoln Y.S. e Guba E.G., (1985), Naturalistic Inquiry, Sage, Beverly Hills, CA.

Malle, B. F. & Knobe, J., (1997), The folk concept of intentionality, Journal of Experimental Social Psychology, 33, 101-121.

Schön D., (1991), The Reflective Turn. Case Studies in and on Educational Practice, Teachers College Press, New York.

Smorti A., (1994), Il pensiero narrativo, Firenze, Giunti.

Striano M., (2001), La razionalità riflessiva nell'agire educativo, Liguori, Napoli.

M@GM@ ISSN 1721-9809

International Protection of Copyright and Neighboring Rights

Periodico elettronico fondato e diretto dal Sociologo Orazio Maria Valastro
Testata registrata n.27/02 del 19/11/02 Registro Stampa del Tribunale di Catania
Redazione: via Pietro Mascagni n.20, 95131 Catania-Italia
Direttore Responsabile: Orazio Maria Valastro
Iscritto all'Albo Speciale dell'Ordine dei Giornalisti di Sicilia
Periodico diffuso tramite l'host SARL OVH con sede a Roubaix in Francia

Rivista Internazionale di Scienze Umane e Sociali

Pratiche narrative per la formazione
Francesca Pulvirenti (a cura di)
M@gm@ vol.3 n.3 Luglio-Settembre 2005

IL DIALOGO FILOSOFICO TRA NARRARE E RIFLETTERE

Antonio Cosentino

cosant@libero.it

Docente di Filosofia e Storia presso il Liceo classico di Cetraro (CS); Incaricato presso l'Università della Calabria come Supervisore di tirocinio della SSIS; Fondatore e Direttore del C.R.I.F (Centro Italiano della "Philosophy for Children"); Vice-direttore di "Comunicazione Filosofica" (rivista elettronica della Società Filosofica Italiana); Membro dell'Editorial Review Board della rivista "Thinking" (Rivista internazionale di "Philosophy for Children"); Certified Teachers Educator (IAPC -Università di Montclair -New Jersey, USA - 1993); Laurea in Pedagogia (Università di Roma – 1989); Diploma di specializzazione nella ricerca filosofica (Università di Roma – 1982); Laurea in Filosofia (Università di Roma - 1974).

Se provo ad associare delle immagini ai due termini "narrare" e "riflettere", mi si presentano alla mente, rispettamene, quella del movimento e del viaggio, associata al termine "narrare", e quella di fermata o di pausa, associata al termine "riflettere".

Quando si narra, o si segue una narrazione, si viaggia attraverso il tempo e in differenti luoghi dello spazio; si segue l'intreccio delle relazioni tra mondi intramentali e mondi esterni, quello delle relazioni intersoggettive; si segue il flusso delle intenzionalità e delle memorie, delle causalità, delle prevedibilità e delle imprevedibilità, mentre il vettore del presente si muove lungo la strada illuminata dal passato verso un punto conclusivo, una "fine" della storia - di quella storia. Quando si riflette sembra essere necessario interrompere la corsa, appartarsi, sottrarsi al flusso per sé inarrestabile della vita. È esemplare, a questo riguardo, il caso di Descartes quando racconta nel suo Discorso sul metodo come il viaggiare in sempre nuovi e diversi posti, è come attraversare tante diverse storie e rendersi conto, nello stesso tempo, del fatto che nessuna di esse è vera: ognuno vede le cose in modo diverso. "Paese che vai, gente che trovi" è la formula del senso comune che riassume il senso della contingenza di ogni verità di ciascuna storia. È come dire che ogni narrazione costruisce ed esaurisce la propria verità al suo interno, o, in modo più radicale, che la narrazione non ubbidisce affatto ai criteri di vero-falso (Goodman, 1988). E allora - prosegue Descartes - la verità va cercata dentro di sé, isolandosi dal mondo della vita e fermandosi per sc ?rutare nella propria mente: ripiegarsi su se stessi, riflettere. In verità Descartes continua a raccontare anche quando parla della riflessione; non racconta

gli oggetti della riflessione, e tuttavia la riflessione è un momento del suo racconto.

Generalizzando, si profila una domanda che riguarda in termini più complessivi le relazioni tra il "raccontare" e il "riflettere"; in altri termini, c'è da domandarsi se qualcosa può esserci ancora fuori dai racconti, ossia fuori dal tempo, fuori dalle relazioni spaziali, estraneo alle storie che si dipanano, si fanno raccontandosi e si raccontano facendosi. La nostra tradizione culturale ha i suoi fondamenti in una risposta a questa domanda che suona come un "Sì, c'è qualcosa di a-temporale, a-spaziale, non vincolato alla contingenza delle forme di vita". Da Platone in poi il metafisico non solo c'è, ma è anche il più vero, il più reale. Platone nei suoi Dialoghi utilizza la narrazione, ma la utilizza per presentare un mondo delle idee iperuranico in cui non c'è più posto per le storie, per un "inizio" e una "fine". Questo esito dualistico ha alimentato, in diversa misura e con diverse espressioni, tutta la nostra tradizione culturale ed è diventato una nostra tipica "forma mentis". Così il narrare dà vita alla letteratura, al cinema, e a tutte quelle forme di espressione che intrattengono un rapporto più partecipativo e intrinseco con i mondi della vita. Al contrario, il riflettere si trasferisce nel "mondo delle idee" e separa questo mondo da quello delle cose, della contingenza, dello spazio e del tempo: prendono forma i saperi astratti della logica, della matematica, ?delle scienze considerate nella loro "purezza" e si consolida la modalità "paradigmatica" del linguaggio, del codice delle spiegazioni sistematiche con pretese di universalità e necessità, i linguaggi simbolici la cui coerenza è tutta interna: di un simbolo con altri simboli, di un simbolo con la logica del sistema.

Il punto in questione ora è se tutte queste forme di sapere de-contestualizzato siano veramente tali, fino in fondo. Dewey rileva come, a suo vedere, la logica aristotelica non è affatto "formale", cioè svincolata da riferimenti storici e non condizionata da contenuti contingenti (Dewey, 1949). Egli vede una stretta interdipendenza tra logica ed ontologia aristoteliche e, in più, riconduce l'ontologia aristotelica alle condizioni socio-culturali ed economiche dello specifico contesto storico in cui Aristotele vive ed opera. Wittgenstein si rende conto che il linguaggio-etichetta - come lo intende nel Tractatus - non comunica, non vale, cioè, nelle pratiche discorsive ordinarie (Wittgenstein, 1964); che solo nell'uso e nella specificità dei vari "giochi" come pratiche regolate che si confondono con le forme di vita si costruiscono e si utilizzano i significati. Nelle sue Ricerche Filosofiche il linguaggio viene visto come un arcipelago di "giochi", privo di una sistematicità formale e di sostanziale unitarietà (Wittgenstein, 1995) **[1]**. Ora non c'è dubbio che quello del narrare è il gioco più diffuso, quello più spontaneo e più gratificante: risponde al principio di piacere. È, esso, il modo in cui i bambini iniziano ad organizzare linguisticamente la loro esperienza, il modo in cui si aprono alla comunicazione interpersonale.

Ancor prima di andare a scuola, infatti, i bambini conoscono molte storie e sono capaci di organizzare una struttura narrativa in modo progressivamente coerente e significativo. È stato provato che bambini di quattro anni sono in grado, in circostanze favorevoli, di controllare le più importanti componenti di una storia (Stein e Glenn, 1979), ragion per cui è innegabile che la narrazione gioca un notevole ruolo durante la prima alfabetizzazione" (Pontecorvo e Zucchermaglio 1989 - Pontecorvo, 1991, Casentino, 1998). Non solo a livello individuale la narrazione costituisce la prima e fondamentale modalità rappresentativa e ordinatrice della realtà. Anche la memoria e la trasmissione culturale delle società è affidata, in buona parte, ai racconti, prima soltanto orali e poi anche scritti. Inoltre, è nella forma del racconto che si realizza, con modalità del tutto informali, la prima interiorizzazione da parte dell'individuo della tradizione culturale e delle pratiche discorsive del contesto di appartenenza. Come osserva Luigi Anolli, "In questa prospettiva la narrazione è una modalità comunicativa che media tra il mondo canonico della cultura e il mondo personale e idiosincratico delle credenze, dei desideri e delle speranze. Rende comprensibile l'elemento eccezionale e tiene a freno l'elemento misterioso. Reitera le norme della società senza diventare didattica e fornisce una base per la retorica senza bisogno di un confronto dialettico" (Anolli, 1998).

Nella modalità narrativa è posto in primo piano il bisogno di significato come ineludibile vincolo dell'attività conoscitiva. Non solo, ma la narrazione rende evidente il fatto che i significati emergono soltanto all'interno di un contesto di relazioni molteplici le quali includono sia aspetti esterni del mondo, relazioni spazio-temporali e avvenimenti, sia aspetti interni che hanno a che fare con intenzionalità e rappresentazioni, e con il complesso degli stati soggettivi, oltre che aspetti connessi con le relazioni intersoggettive e le dinamiche interpretative che prendono corpo in quest'area. Al gioco della narrazione è legato, secondo Bruner, lo sviluppo in ogni individuo di una teoria della mente altrui, presupposto indispensabile per una proficua comunicazione e per l'espansione della sfera relazionale (Bruner e Feldman, 1993) **[2]**. Bisogna aggiungere che il registro narrativo, non essendo sottoposto al criterio della verifica rispetto alle categorie vero-falso, è anche il luogo privilegiato della creatività e della logica della costruzione, della invenzione più che della scoperta. Il congiuntivo è il modo preferito della narrazione perché la categoria della possibilità è quella propria della costruzione di mondi (Bruner, 1988 e 1993).

E tuttavia, se ci riferiamo all'ambito dell'educazione formale, dei due tipi di pensiero che, a parere di Bruner, connotano universalmente l'organizzazione della conoscenza - quello logico-scientifico e quello narrativo - la scuola ha tradizionalmente privilegiato il primo; né rappresenta una smentita l'ampio spazio accordato alle discipline umanistico-letterarie nella nostra scuola tradizionale. Infatti non è ai contenuti che Bruner si riferisce, ma, piuttosto, alle strutture epistemologiche e ai corrispondenti codici comunicativi. In altri termini,

questo significa che si può trattare della narrazione (espressioni letterarie, generi, storia della letteratura, ecc.) adottando una modalità logico-scientifica o paradigmatica. D'altra parte, la stessa scienza, il più paradigmatico dei saperi, può essere presentato e appreso adottando il linguaggio e la logica della narrazione. Dal punto di vista educativo, la differenza consiste nel fatto che, mentre un approccio logico-scientifico genera abilità di carattere tecnico, un approccio narrativo genera significati e orizzonti di senso rintracciati e costruiti autonomamente. Bisogna rilevare anche che la forma narrativa merita una particolare attenzione rispetto alle relazioni che intercorrono tra oralità e scrittura. La vasta letteratura sull'argomento tende a mettere in evidenza la sostanziale frattura che sembra configurare il passaggio dall'oralità primaria all'ambiente comunicativo alfabetizzato. Un alto gradiente di discontinuità contrassegna questo passaggio, sia sul piano antropologico e storico-culturale che sul piano psicologico e dello sviluppo individuale.

Una analisi comparativa tra oralità ed alfabetizzazione sulla base dei seguenti parametri ci aiuta a riassumere sinteticamente i momenti di discontinuità (Cosentino, 1998) [3]:

- Decontestualizzazione (Denny, 1995, Luria, 1976);
- Distinzione tra testo e interpretazione (Olson, 1995, Olson e Torrance, 1987);
- Riflessione (Narasimhan, 1995);
- Intenzionalità (Scholes e Willis, 1987);
- Stabilire relazioni (Ong, 1986, Saenger, 1995);
- Metaliguaggio e pensiero autonomo (Torrance e Olson, 1987, Herriman, 1986, Cazden, 1974).

L'avvento dell'alfabetizzazione e della conseguente inarrestabile avanzata della scrittura come medium prevalente nella nostra tradizione culturale ha significato la costruzione di un nuovo e diverso tipo di mente e, quindi, nuove tipologie di mondi, di pratiche e di forme di vita. L'ambiente comunicativo che prende forma come riflesso dell'uso del codice scritto tende a sfumare le differenze di contesto e ad eliminare tutte le comunicazioni implicite e connesse con la relazione vis-a-vis. Afferma Platone nel Fedro: "La scrittura è in una strana condizione, simile veramente a quella della pittura. I prodotti cioè della pittura ci stanno davanti come se vivessero; ma se li interroghi, tengono un maestoso silenzio. Nello stesso modo si comportano le parole scritte: crederesti che potessero parlare quasi che avessero in mente qualcosa; ma se tu, volendo imparare, chiedi loro qualcosa di ciò che dicono esse ti manifestano una cosa sola e sempre la stessa. E una volta che sia messo in iscritto, ogni discorso arriva alle mani di tutti, tanto di chi l'intende tanto di chi non ci ha nulla a che fare; né sa a chi gli convenga parlare e a chi no. Prevaricato ed offeso oltre ragione esso ha sempre bisogno che il padre gli venga in aiuto, perché esso da solo non può difendersi né aiutarsi [4].

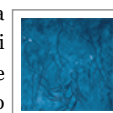
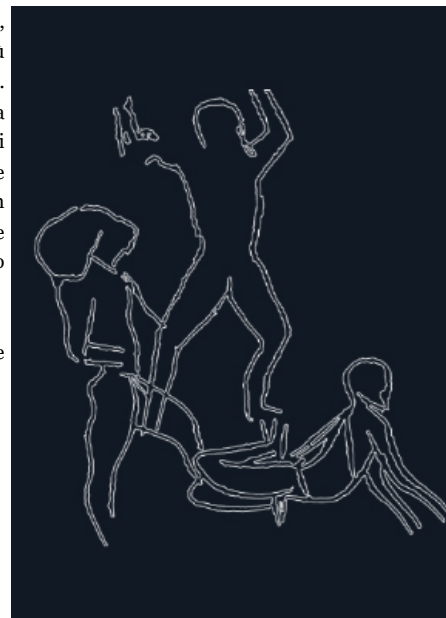
Il sapere universale e disincarnato, fissato e oggettivato su testi separati dalla contingenza e dalle incertezze della soggettività e del mondo della vita diventa il paradigma epistemologico vincente a partire dalla metafisica platonica, sia nella riflessione della filosofia che nella teorizzazione e nella pratica della moderna indagine scientifica. Così, la scrittura è il linguaggio delle verità invariabili; si fissa nell'oggettività dei testi e si sistematizza accuratamente dando vita al meta-linguaggio della grammatica e della sintassi, il luogo dal quale il linguaggio può parlare di se stesso. Dal punto di vista dell'organizzazione mentale, questo è, altresì, il luogo della possibilità della riflessione (impossibile senza lo sdoppiamento e senza il distanziamento) di un pensiero che si svincola dalle pressioni e dalle cornici dell'esperienza vissuta, proiettandosi, spinto dal trampolino della scrittura, verso un "mondo delle idee", entità stabili e definibili una volta per tutte nei loro significati, oggetti possibili dell'impresa della classificazione nella prospettiva di una logica del "terzo escluso" che non lascia alcuno spazio alle differenze di grado, alle incertezze della induzione, alla dimensione connotativa e pragmatica del linguaggio.

DOAJ Content

M@gm@ ISSN 1721-9809
Indexed in DOAJ since 2002

Directory of Open Access Journals

Se lo sviluppo della metafisica è strettamente correlata a quello della scrittura (Sini, 1992), l'arretramento dell'oralità come codice linguistico-comunicativo del sapere attendibile ha avuto, come suo corrispettivo, la progressiva perdita di terreno della forma "agoretica" che la filosofia aveva assunto in Atene con i Sofisti e, soprattutto, con Socrate e, anche, della sua fisionomia di "stile di vita" che ha in larga misura conservato fino all'affermarsi del Cristianesimo (Hadot, 1998). Una filosofia "agoretica" ed una filosofia "praticata" costituiscono entrambe un riferimento significativo ed una testimonianza esemplare di un sostanziale intreccio di "narrare" e "riflettere". Tra la narrazione epica come pratica di comunicazione escludente il pensiero riflessivo autonomo e tutta giocata sulla mimesis (Haveloc, 1995) e la riflessione sistematica e decontestualizzata che incomincia a prendere corpo con l'opera di Aristotele, le figure di Socrate e di Platone rappresentano una pratica del filosofare in cui si incrociano e si inseguono circolarmente narrazione e riflessione, dove le teorizzazioni emergono dai contesti di vita e si presentano all'interno di una cornice narrativa.

Nel caso dei Dialoghi platonici, assistiamo alla straordinaria impresa di un esercizio della scrittura non disancorata dall'orizzonte dell'oralità: una ricerca dell'episteme lungo le vie tortuose e molteplici che attraversano i contesti di vita individuali e sociali. Dopo Platone ciò che si salva della narrazione (come pratica prevalente dell'oralità) sarà una scrittura narrativa che, in tutte le forme ed i generi in cui si andrà storicamente articolando, lascerà cadere l'istanza riflessiva come sua componente essenziale. Grazie alle sue specifiche regole, alle sue convenzioni, ai suoi stereotipi, la narrazione si presta ad essere agevolmente trasferita dall'oralità alla scrittura, offrendosi, in tal modo, come un possibile ponte efficace e stabilire punti

di continuità tra due sponde così eterogenee (Chafe, 1982). Se lasciamo cadere la visione dualistica di agire e pensare, di teoria e pratica, di contestualizzazione e decontestualizzazione, anche lo scarto tra narrare e riflettere tende a sfumare per essere assorbito in uno schema interpretativo più dinamico ed unitario nel quale le differenze possono essere colte più lungo un continuum e come differenze di forme di linguaggio anziché come differenze di genere e come salti logici.

Ritornando sulle immagini iniziali, si può sostenere con Matthews Lipman "non credo che la filosofia [...] sia un tentativo di insegnare a 'fermarsi' per mettersi a pensare; essa può piuttosto insegnare a riflettere sul perché andiamo di fretta, e se davvero ci vogliamo andare! Non trovo ci sia incompatibilità tra il "riflettere" e "l'andare"; si può riflettere mentre si va sul perché e sul come si va" (Lipman, 2002, p.49). È una prospettiva in cui il pensare (in questo caso specificamente filosofico) non appare separato né separabile dall'agire. Si tratta, piuttosto, di due facce della stessa medaglia, di un tessuto di cui fare e conoscere, teoria e pratica sono le trame. Questo intreccio, sebbene mai tematizzato esplicitamente, è personalmente praticato da Gregory Bateson, nella cui opera la narrazione svolge un ruolo di primissimo piano. Il raccontare storie sembra costituire, come ha osservato Davide Zoletto (Zoletto, 2000), una specificità di approccio che prende concretamente forma nella pratica della scrittura di Bateson, visto il numero di racconti, aneddoti, barzellette che ricorrono nelle sue opere (Bateson, 1976).

Nel prospettare possibili linee di continuità tra processi di espressione, di organizzazione e di costruz ?ione della conoscenza collocati nell'orizzonte del senso comune e della comunicazione non scritta da una parte e conoscenze codificate e sistematizzate nei linguaggi scritti, dall'altra, si può ipotizzare un modello interpretativo in cui su un segmento alle cui estremità sono poste le idee di "narrare" e quella di "riflettere" si possono rappresentare tappe e forme intermedie. Al centro del segmento la pratica della narrazione riflessiva esemplificabile col dialogo filosofico, come paradigma della possibile integrazione di narrare e riflettere. Il "narrare" come punto estremo (ma anche inizio) del segmento rappresenta un'assolutizzazione della mimesis. Il "riflettere" che occupa l'estremo opposto rappresenta l'assolutizzazione di un logos ripiegato su se stesso, sulle forme vuote delle sue procedure e immemore della sua provenienza, delle sue fonti esperienziali. Tra questi due estremi si dislocano le forme ed i modi molteplici di intreccio di narrazione e riflessione.

Narrare___Dialogo Filosofico___Riflettere

NOTE

1] L'apparente unitarietà e sistematicità del linguaggio viene paragonata da Wittgenstein alla visione a distanza di una città. Dietro l'apparenza di definizione e di ordine c'è la storia di come una città urbanisticamente si sviluppa mettendo insieme quartieri che hanno origini diverse, diverse connotazioni e vocazioni. Allo stesso modo il linguaggio non si sviluppa sulla base di un piano regolatore predefinito, ma si modifica sulla base dei rapporti dinamici dei vari "giochi", sulla base dei vincoli che i "giochi" preesistenti esercitano sulle nuove possibilità.
2] L'osservazione che i bambini autistici mostrano forti carenze rispetto alla narrazione, ha indotto a ritenere che ci sia una significativa correlazione tra carenze sul piano della comprensione narrativa e carenze relative ad una teoria della mente: l'autismo è l'effetto di incomunicabilità con gli altri dovuto alle difficoltà di produrre ipotesi sulla mente altrui, sulle loro intenzioni, sui loro pensieri.
3] Per un approfondimento del tema rinvio al mio saggio Tra oralità e scrittura in filosofia, in De Pasquale M., Filosofia per tutti, Angeli, Milano 1998.
4] Platone, Fedro, 274c 276a.

BIBLIOGRAFIA

Anolli L., Sviluppo del linguaggio e interazione sociale nella prospettiva di Bruner, in Liverta Sempio O., Vygotskij, Piaget, Bruner: Concezioni dello sviluppo, Cortina, Milano, 1998, p.293.
Bateson G., Verso un'ecologia della mente, Adelphi, Milano, 1976.
Bruner J.-Feldman C., Theories of mind and the problem of autism, in Baron-Cohen S. et Al. (a c.di), Understanding other minds: perspectives from autism, Oxford University Press, Oxford, 1993.
Bruner J., La mente a più dimensioni, Laterza, Roma-Bari, 1988.
Cazden C., Play with language and metalinguistic awareness: one dimension of language awereness, in The Urban Review, 7/1974, p ?p.1249-1261.
Chafe W., Integration and Involvement in speaking, writing and oral literature, in Tannen (a c.di), Spoken and written language, Ablex, Norwood, New York, 1982.
Cosentino A., Tra oralità e scrittura in filosofia, in Pasquale M., (a c. di), Filosofia per tutti, Angeli, Milano, 1998.
Denny J. P., Il pensiero razionale nella cultura orale e la decontestualizzazione nell'alfabetizzazione, in Olson D.R.-Torrance N. (a c.di), Alfabetizzazione e oralità, Cortina, Milano, 1995.
Dewey J., Logica, teoria dell'indagine, Einaudi, Torino 1949.

Goodman N., Vedere e costruire il mondo, Laterza, Bari, 1988.
Hadot P., Esercizi spirituali e filosofia antica, Einaudi, Torino, 1998.
Havelock E. A., Cultura orale e civiltà della scrittura, Laterza, Roma Bari, (1983) 1995.
Herriman M., Metalinguistic awareness and the growth of literacy, in De Castell S. et Alii (a c.di), Literacy, society, and schooling: a reader, Cambridge University Press, Cambridge, 1986.
M. Lipman, Intervista, a cura di M. Santi, in A. Cosentino, Filosofia e formazione: 10 anni di Philosophy for children (1991-2001), Liguori, Napoli, 2002, p.49.
Luria A.R., La storia sociale dei processi cognitivi, Giunti-Barbera, Firenze, 1976.
Narasimhan R., L'alfabetizzazione: caratteristiche e implicazioni, in Olson D.R.-Torrance N. (a c.di.), Alfabetizzazione e oralità, Cortina, Milano, 1995.
Olson D. R., Alfabetizzazione e oggettività, in Olson D. R.-Torrance N. (a c.di), Alfabetizzazione e oralità, Cortina, Milano, 1995.
Olson D.R.-Torrance N., Language, literacy and mental states, ?in Discourse Processes, 10(2)/1987, pp. 157-167.
Ong W.J., Oralità e scrittura, Il Mulino, Bologna, 1986.
Pontecorvo M., Dalla costruzione del sistema di scrittura alle attività di scrittura, in Orsolini M.-Pontecorvo M. (a c.di), La costruzione del testo scritto nei bambini, La Nuova Italia, Firenze, 1991.
Pontecorvo M.-Zucchermaglio C., From oral to written language: pre-school children dictating stories, in Journal of Reading Behaviour, 21, 2/1989.
Saenger P., Separazione delle parole e fisiologia della lettura, in Olson D.R.- Torrance N. (a c.di), Alfabetizzazione e oralità, Cortina, Milano, 1995.
Scholes R.J.-Willis B.J., The illiterate native speaker of English: oral language and intensionality, in Klesius J., Radenich M., Links to literacy. Proceedings of the Florida Reading Association Conference, 1987.
Sini C., Etica della scrittura, il Saggiatore, Milano, 1992.
Torrance N.-Olson D.R., Development of the metalanguage and the acquisition of literacy, in Interchange, 18(1-2)/1987, pp.136-146.
Stein N.L.-Glenn C.G., An analysis of story comprehension in elementary school children, in Freedle R.O. (a c.di), New Directions in discourse processing: Advances in discourse processes, Vol. 2, Ablex, Norwood, New York, 1979, pp.53-120.
Zoletto D., Come si può pensare per storie, in Deriu M., Gregory Bateson, Mondadori, Milano, 2000.
Wittgenstein L., Ricerche Filosofiche, Einaudi, Torino, 1995.
Wittgenstein L., Tractatus logico-philosophicus, Einaudi, Torino, 1964.

M@GM@ ISSN 1721-9809
International Protection of Copyright and Neighboring Rights

Periodico elettronico fondato e diretto dal Sociologo Orazio Maria Valastro
Testata registrata n.27/02 del 19/11/02 Registro Stampa del Tribunale di Catania
Redazione: via Pietro Mascagni n.20, 95131 Catania-Italia
Direttore Responsabile: Orazio Maria Valastro
Iscritto all'Albo Speciale dell'Ordine dei Giornalisti di Sicilia
Periodico diffuso tramite l'host SARL OVH con sede a Roubaix in Francia

Rivista Internazionale di Scienze Umane e Sociali

Pratiche narrative per la formazione
Francesca Pulvirenti (a cura di)
M@gm@ vol.3 n.3 Luglio-Settembre 2005

LA RICERCA NARRATIVA IN PSICOLOGIA: UN FONDAMENTO PER LA FORMAZIONE

Santo Di Nuovo

s.dinuovo@unict.it

Professore ordinario, Cattedra di Psicologia, Istituto dei Processi Formativi, Università degli Studi di Catania e Preside della Facoltà di Scienze della Formazione; ha pubblicato numerosi volumi e articoli, alcuni dei quali riguardanti in particolare la metodologia della ricerca e gli strumenti di valutazione delle funzioni cognitive e della personalità; gli argomenti trattati in questo scritto trovano più ampia e approfondita trattazione nel volume "Fare ricerca: Introduzione alla metodologia per le scienze sociali", ediz. Bonanno (Acireale-Roma, 2004).

LA RICERCA NARRATIVA E LA SUA SPECIFICITÀ METODOLOGICA

La ricerca narrativa trova ampio spazio da tempo nelle discipline storiografiche ed etnografiche, ed ha ormai fatto il suo ingresso a pieno titolo anche nelle scienze psicologiche, pedagogiche e formative. Si tratta di un approccio qualitativo che mira, appunto attraverso il 'raccontarsi', a descrivere e comprendere il significato e il valore attribuito da particolari individui o gruppi sociali agli eventi o situazioni che costituiscono l'oggetto della ricerca.

Questo tipo di approccio era già contenuto nella 'sociologia comprensiva' di Max Weber e nelle teorie fenomenologiche; ha però assunto una collocazione autonoma nelle scienze sociali a partire dagli anni '60 del secolo scorso (la fondamentale opera di Glaser e Strauss è del 1967). Negli approcci più recenti si mira alla costruzione di una 'grounded theory', derivando per via induttiva modelli teorici che consentono la comprensione, il controllo e la generalizzazione dei fenomeni studiati, e in particolare dei cambiamenti conseguenti ad interventi psicologici, educativo-formativi, clinici. In questi settori la ricerca qualitativa assume caratteristiche peculiari, sulle quali è opportuno soffermarsi per definire le coordinate utili ad un'integrazione con le – pur indispensabili – metodologie quantitative.

Nella ricerca qualitativa diversi devono essere gli strumenti: sono più utili non tanto le tecniche tradizionali dell'assessment come test, self-report e questionari, ma strumenti meno intrusivi e meno fondati su significati semantici e, appunto sulla 'narrazione'. E' quanto avviene per esempio nella descrizione fenomenologica di

idee prevalenti; nei resoconti su ciò che accade o è accaduto in un gruppo, secondo la percezione soggettiva dei partecipanti; nel racconto di sé e delle relazioni interpersonali e sociali attraverso il colloquio; nella raccolta di storie di vita paradigmatiche mediante diari, narrazioni autobiografiche. Proprio il metodo biografico, e in generale quello narrativo, è esempio tipico di approccio 'olistico' e non riduttivo alla psicologia. Lo scopo comune a questi strumenti è raccogliere informazioni mirate a ricostruire il 'senso', mettendo provvisoriamente tra parentesi l'interpretazione; per cui le griglie di lettura e di analisi devono essere costruite a posteriori e non essere preesistenti 'gabbie' precostituite in cui inquadrare l'oggetto di ricerca; strumenti in cui spesso il coinvolgimento del ricercatore è utile e in alcuni casi indispensabile per la comprensione di "ciò che realmente succede".

Nella ricerca qualitativa di tipo narrativo deve essere diverso rispetto alla ricerca sperimentale anche il campionamento delle osservazioni, che non può basarsi sulla tradizionale ricerca del gruppo 'statisticamente rappresentativo', ma in alternativa, sull'uso di casi singoli e conseguente su un campionamento longitudinale delle osservazioni; oppure su un campionamento 'teoretico' (Strauss e Corbin, 1990; Patton 1990) che si avvale di casi estremi, di esperienze intensive, di casi critici per la teoria. "Meno casi, ma scelti in modo mirato e studiati in profondità" è la regola generale del campionamento qualitativo.

La codifica dei dati raccolti mediante tecniche narrative avviene avvalendosi di categorie derivate dai dati 'aperti': categorie prima molto ampie poi via via più focalizzate, fino alla individuazione delle nuclei centrali (core), in un confronto continuo con i dati cui le categorie individuate devono adattarsi in modo sempre più stringente man mano che i dati aumentano di quantità e articolazione. Si può passare quindi alla fase in cui si cominciano a verificare relazioni specifiche fra le categorie, e il campionamento è mirato a questo confronto critico (non, come si è già detto, alla rappresentatività statistica).Quando il fit tra categorie e dati sarà più stretto ma al tempo stesso più variegato si potrà pervenire alla 'saturazione' della teoria, cioè ad una teoria fondata sui dati e sulle loro variazioni, e quindi applicabile a situazioni e contesti diversi (Ricolfi, 1997).

Nel report di ricerca narrativa si riportano non solo le descrizioni delle categorie, con gli appunti (memos) che servono ad esemplificarne i contenuti, ma anche i confronti all'interno delle categorie e fra di esse, esposti in forma sia discorsiva che diagrammatica; il confronto con la letteratura già esistente sull'argomento, che quindi non è soltanto preventivo, allo scopo di formulare le ipotesi, ma anche esplicativo dei dati ottenuti.

Infine occorrono tecniche di analisi dei dati in grado di analizzare i dati non come verifica finale ma 'in progress', in itinere, in modo da focalizzare meglio le variabili su cui procedere ulteriormente: le analisi più adatte sono quelle sequenziali, le time-series, le 'survival'; oppure cross-tabulations, analisi log-lineari e delle corrispondenze in cui una delle variabili è costituita dal tempo [1].

APPLICAZIONI DEL METODO QUALITATIVO ALLA RICERCA PSICOLOGICA

Oltre i classici testi di Miles e Huberman (1984), Strauss e Corbin (1990), i più recenti saggi di Mucchielli (1994), Charmaz (1995), Pidgeon e Henwood (1997), Bryman e Burgess (1999) e l'ampio manuale di Denzin e Lincoln (2000) hanno precisato in dettaglio le modalità più utili per costruire teorie fondate sui dati qualitativi in settori complessi della psicologia sociale e della formazione, dove le teorie sono difficili da costruire e problematiche da verificare con le tradizionali metodologie sperimentali. Illustreremo qui una procedura di ricerca di questo tipo in un particolare settore della psicologia, quello della ricerca sulla psicoterapia, che ha importanti ricadute sul piano formativo perché costituisce il presupposto per un'ottimale preparazione degli psicoterapeuti, sul piano sia tecnico che metodologico.

E' importante focalizzare questo ambito di ricerca perché proprio in esso (e nella conseguente formazione) l'uso di 'casi' e di 'storie cliniche' è stato frequentissimo fin dai primi approcci psicoanalitici ed è necessario distinguere in modo chiaro tra 'racconto clinico' del caso tout-court e ricerca empirica metodologicamente rigorosa, anche se appunto centrata su aspetti qualitativi e narrativi. Anche in questo settore il metodo qualitativo prende in esame in profondità casi specifici, identificandone le caratteristiche uniche ma ponendole in relazione con il modello teorico. La sua validità è garantita in modo diverso sia rispetto al puro e semplice case-study, clinicamente interessante ma poco generalizzabile, sia rispetto alla tradizionale ricerca basata sulla rappresentatività dei campioni e sulla statistica probabilistica: è stabilita in base alla corrispondenza e alla comprensione condivisa del 'senso' costruito congiuntamente nella ricerca da parte del soggetto e del ricercatore. Portois e Desmet (1988) parlano di 'validità di significanza'; altri autori (Glaser e Strauss, 1967) di validità 'per saturazione teorica'.

Secondo l'assunto fondamentale della ricerca qualitativa, il 'senso' del fenomeno studiato non va ipotizzato a priori dal ricercatore, e quindi tradotto in strumenti (ad esempio gli items di un questionario) per essere verificato poi empiricamente, seguendo una logica confermativa, necessariamente asimmetrica perché il senso è costruito solo dal ricercatore; esso va piuttosto scoperto, attraverso metodologie che ne facilitano l'emergere, e ricercatore e soggetti producono assieme questa emergenza di significati.

Solo una logica esplorativa, fenomenologica, co-costruttiva può evitare la prefigurazione di senso che

costituisce in certi casi un vero e proprio pre-giudizio del ricercatore. La soggettività del paziente, la sua capacità di 'narrazione' non viene limitata perché ricondotta forzatamente in schemi precostituiti (gli items dei test, dei questionari): anche impressioni, idee, emozioni e teorie ingenue rispetto agli obiettivi e agli esiti del trattamento devono trovare spazio al fine di ricostruire strutture latenti di senso. I clienti passano da 'utenti' passivi ad attori principali di ciò che succede nel percorso terapeutico: l'attenzione verso ciò che i 'pazienti' pensano rispetto alla loro terapia si è affermata negli ultimi anni (cfr. Rennie, 1992; Fava e al., 1998). Come è stato ampiamente dimostrato (Mc Leod, 2000), i pazienti sono bene in grado di 'narrare' ciò che avviene durante la terapia, ricostruendo così il senso del trattamento e del suo impatto nella loro vita.

Da parte sua il terapista-ricercatore non è un puro e semplice 'osservatore neutrale' di quanto avviene, ma introduce conoscenze e valutazioni personali. La consensualità nella ricerca (Hill et al., 1997) - cioè l'avvalersi di team di ricercatori che confrontano e verificano il senso via emergente - è un metodo che garantisce non tanto una utopica 'oggettività' valutativa, quanto una intersoggettività capace di integrare e verificare in modo incrociato i contributi dei singoli ricercatori-attori, insieme ai clienti, riguardo alla costruzione di senso.

UNO STRUMENTO PER LA NARRAZIONE DI CIÒ CHE AVVIENE IN PSICOTERAPIA: IL "CLIENT CHANGE INTERVIEW PROTOCOL"

Per raccogliere dati che sfruttano aspetti descrittivi della soggettività che emerge durante la terapia, e si prestano ad interpretazioni intese come organizzazione e ricostruzione di senso, appare particolarmente valido l'approccio esploratorio ed 'ermeneutico' messo a punto da Robert Elliott dell'Università di Toledo (Ohio); approccio che integra dati raccolti mediante strumenti standardizzati con altri derivanti da colloqui e interviste non strutturate o da analisi di testi.

Partendo dalla constatazione dell'insufficienza dei "Trials clinici randomizzati", e di altri metodi esclusivamente quantitativi, al fine di comprendere il cambiamento che avviene in una psicoterapia, Elliott (1984, 2000) ha presentato un modello di ricerca di tipo esplorativo piuttosto che confermativo, denominato "Hermeneutic Single Case Efficacy Design". Esso è mirato allo studio di singole terapie in setting 'naturale', e all'approfondimento delle relazioni causali fra trattamento e cambiamenti riscontrati nel (e dal) cliente: in che misura il cambiamento percepito è attribuibile alla terapia? E a quali specifici eventi o processi? Come si vede, domande utili sia per la ricerca sull'efficacia della psicoterapia, che per la verifica clinica che ogni terapista dovrebbe compiere durante e al termine del suo lavoro quotidiano.

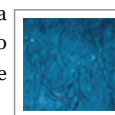
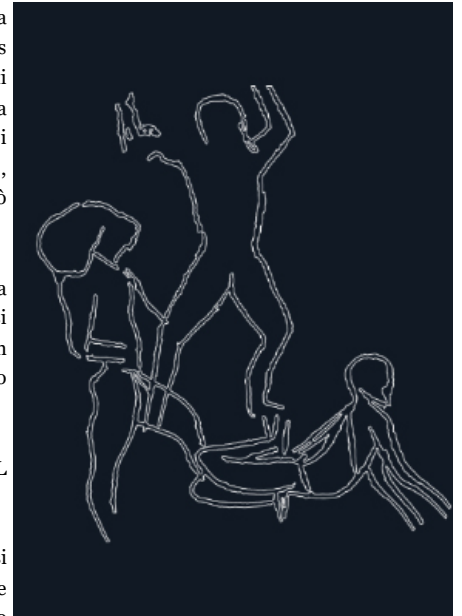
Il modello di ricerca di Elliott include uno strumento 'narrativo' da usare congiuntamente fra cliente e terapista: il Client Change Interview Protocol, che può essere usato a metà terapia, o al termine di essa, o al follow-up (tra 6 mesi e 18 mesi). Lo scopo è fornire al cliente un'occasione per narrare la storia della sua terapia, riflettendo sui significati ad essa connessi. Le domande, per lo più aperte, vengono proposte in modo da favorire una comprensione di tipo empatico, di facilitare l'elaborazione delle esperienze da parte del cliente e consentire una narrazione del loro 'senso' complessivo.

Le tematiche trattate vanno dalla valutazione delle sensazioni provate in terapia a quella dell'andamento generale della vita; dalla descrizione di sé e dei cambiamenti auspicati, alla descrizione dei cambiamenti percepiti rispetto all'inizio della terapia. Questi vengono valutati in termini anche quantitativi (su scale da 1 a 5) rispetto al grado in cui erano attesi, sono ritenuti importanti e attribuiti alla terapia e non ad altri fattori. Vengono discussi gli aspetti positivi e quelli problematici del trattamento, e gli eventuali suggerimenti per migliorare l'efficacia terapeutica. Particolarmente originale e utile è la parte dell'intervista in cui viene rivista la narrazione di sé fatta prima della terapia per confrontarla col modo in cui il paziente si vede adesso: le differenze vengono discusse col terapista per arrivare ad una interpretazione condivisa di somiglianze e differenze riscontrate.

L'intervista è stata usata in modo assai proficuo al termine delle terapie e in alcuni casi anche al follow-up dopo mesi dalla sospensione, consentendo di ottenere dati di grande rilievo clinico e di verifica dell'efficacia dell'intervento che non erano emersi con altri strumenti, ed incrementando la possibilità di individuare - congiuntamente fra cliente e terapista - il 'senso' del lavoro terapeutico condotto.

IL METODO NARRATIVO IN PSICOLOGIA CLINICA: RILEVANZA PER LA FORMAZIONE

Qual è la ricaduta dell'uso di un metodo narrativo, come quello proposto da Elliott, sulla formazione dello psicologo, e in particolare dello psicologo clinico?

Questa formazione attraversa oggi un momento di grande criticità, in quanto oscilla tra la strategia formativa della 'bottega dell'arte' (apprendere osservando e facendo esperienza), giustamente criticata per la scarsa adesione a condivisi criteri scientifici, e una formazione strettamente 'tecnica' fondata sugli approcci sperimentali e sulla 'evidence based therapy', scientificamente più rigorosa ma riduttiva della complessità del lavoro sulla psiche umana.

Proprio le metodologie qualitative di verifica del lavoro clinico, quelle narrative in particolare - sopra presentate a titolo esemplificativo - offrono un potente strumento di mediazione tra il rigore scientifico e la possibilità di condividere principi e criteri nella comunità dei ricercatori, e l'accettazione di una complessità di approccio al lavoro clinico che solo metodologie olistiche e non riduttive possono garantire. Le scuole di formazione alla psicologia clinica possono ampiamente avvalersi di queste metodologie, con sicuro beneficio sulla qualità complessiva della formazione stessa.

NOTE

1] Per un approfondimento delle possibilità offerte da queste tecniche di analisi del cambiamento, rinvio ad un mio precedente scritto (Di Nuovo, 1997).

BIBLIOGRAFIA

Bryman A., Burgess R.G. (eds) (1999) Qualitative research. Sage, London.
Charmaz K. (1995) Grounded theory, in J. Smith, R. Harré, A. Van Langenhove (Eds) Rethinking methods in psychology, Sage, London.
Creswell, J.W. (1994), Research design: Qualitative & quantitative approaches, Sage, Newbury Park.
Denzin N.K., Lincoln Y.S. (2000), Handbook of qualitative research,, Sage, Thousand Oaks.
Di Nuovo S. (1997), Nuove metodologie di ricerca e di analisi dei dati per lo studio del cambiamento, in C. Nanni (a cura di), La ricerca pedagogico-didattica, LAS, Roma (pp.218-221).
Elliott R. (1984), A discovery-oriented approach to significant change events in psychotherapy: Interpersonal Process Recall and Comprehensive Process Analysis, in L.N. Rice, L. S. Greenberg (a cura di), Patterns of Change: Intensive Analysis of Psychotherapy Process. Guilford Press, New York.
Elliott R. (2000), Hermeneutic Single Case Efficacy Design, Paper presented at 31st Annual Meeting of Society for Psychotherapy Research, Chicago, Ill, reprinted in Psychotherapy Research, 12, 1, 1-22 (2002).
Fava E., Pazzi E., Arduini L., Masserini C., Lammoglia M., Landra S., Pazzaglia P., Carta I. (1998), Gli effetti delle psicoterapie: uno studio sulla percezione che i pazienti hanno dei risultati dei loro trattamenti, Ricerca in Psicoterapia, 1, pp.324-343.
Glaser B.G., Strauss A.L. (1967), The discovery of grounded theory, Aldine, Chicago.
Hill C.E., Thompson B.J., Nutt-Williams E. (1997), A guide to conducting consensual qualitative research, Counseling Psychologist, 25, pp.517-572.
McLeod J. (2000), Qualitative research in counselling and psychotherapy, Sage, London.
Miles, M., Huberman, A. (1984), Qualitative data analysis, Sage, Beverly Hills.
Mucchielli A. (1994), Les méthodes qualitatives, P.U.F., Paris.
Patton M.Q. (1990), Qualitative evaluation and research methods, Sage, Newbury Park.
Pidgeon N., Henwood K. (1997), Using grounded theory in psychological research. In N. Hayes (Ed) Doing qualitative analysis in psychology. Psychology Press, Hove.
Portois J.P., Desmet H. (1988), Epistémologie et instrumentation en sciences humaines, Mardaga, Bruxelles.
Rennie D.L. (1992), The client's experience of psychotherapy, in S. Toukmanian, D. Rennie (a cura di), Psychotherapy process research: Paradigmatic and Narrative Approaches, Sage, Newbury Park.
Ricolfi L. (1997) (a cura di), La ricerca qualitativa, La Nuova Italia Scientifica, Roma.
Strauss, A.L., Corbin, J. (1990), Basics of qualitative research: grounded theory, procedures and techniques. Sage, Newbury Park.

M@GM@ ISSN 1721-9809

Periodico elettronico fondato e diretto dal Sociologo Orazio Maria Valastro
Testata registrata n.27/02 del 19/11/02 Registro Stampa del Tribunale di Catania
Redazione: via Pietro Mascagni n.20, 95131 Catania-Italia
Direttore Responsabile: Orazio Maria Valastro
Iscritto all'Albo Speciale dell'Ordine dei Giornalisti di Sicilia
Periodico diffuso tramite l'host SARL OVH con sede a Roubaix in Francia

Rivista Internazionale di Scienze Umane e Sociali

Pratiche narrative per la formazione
Francesca Pulvirenti (a cura di)
M@gm@ vol.3 n.3 Luglio-Settembre 2005

L'AUTOBIOGRAFIA: UNO STRUMENTO DI FORMAZIONE

Franco Cambi

cambi@unifi.it
Professore ordinario di Pedagogia generale presso l'Università degli Studi di Firenze; Membro del Consiglio Direttivo dell'IRRSAE-Toscana dal 1997; Presidente dell'IRRE-Toscana; da più di dieci anni fa parte del Consiglio Direttivo del CIRSE; dirige l'UNELG-Toscana; dal 1998 dirige "Studi sulla formazione"; Direttore scientifico dell'Archivio della pedagogia italiana del Novecento; dirige collane editoriali presso varie case editrici, fra le quali "Le Lettere" di Firenze, "La Nuova Italia" di Milano, "Carocci" di Roma, "Unicopli" di Milano; si è occupato di pedagogia e storia della pedagogia, di letteratura per l'infanzia e di studi filosofici; tra le sue opere più recenti si ricordano (a cura di) "La progettazione curricolare nella scuola contemporanea" (Roma, Carocci, 2001), "L'autobiografia come metodo formativo" (Roma-Bari, Laterza, 2002), "Formare alla complessità" (con M. Callari Galli e M. Ceruti, Roma, Carocci, 2003).

M@gm@ ISSN 1721-9809

Home M@GM@
Vol.3 n.3 2005
Archivio
Autori
Numeri Pubblicati
Motore di Ricerca
Progetto Editoriale
Politica Editoriale
Collaborare
Redazione
Crediti
Newsletter
Copyright

1. LE PROFESSIONI EDUCATIVE: RIFLESSIVITÀ E AUTOCOSCIENZA

L'educare, al di là del suo significato tradizionale (ed etimologico) di attività rivolta al "trarre fuori" e al "nutrire" che significa al tutelare una crescita e orientarla, si definisce oggi piuttosto come un formare, anzi un partecipare attivamente ad un processo di autoformazione di cui è protagonista effettivo lo stesso soggetto in crescita. Educare è, allora, un "prendersi cura" e un "prendere in cura", un'attività di sostegno e sollecitazione, di interpretazione e di affiancamento all'interno di quel processo complesso e carico di conflitti, come di "ristagni" e di accelerazioni, di svolte, di crisi, di incertezze che è appunto il processo di formazione. Stare in questo processo significa accompagnarlo, con vigilanza e sollecitudine, ma anche favorirne il suo sviluppo, nella direzione di una conquista piena (la più piena possibile) dell'umano e del sociale, ovvero di un modello di umanità il più possibile integrale e di un modello di socializzazione attiva e responsabile.

L'obiettivo di questo processo - insieme autonomo e "guidato" - è il dar-forma alla soggettività del singolo, favorirne lo sviluppo personale, secondo un modello proprio e flessibile al tempo stesso. Poiché non si è mai completamente formati, ma ci si forma "per tutta la vita". Prima saranno le figure degli educatori a sostenerci

e orientarci, poi il soggetto stesso diverrà "maître de soi" e attiverà i propri processi di guida su se stesso. L'educatore sta, quindi, dentro un processo sempre in itinere e sempre incompiuto, che alla fine oltrepassa il proprio agire, lo revoca in dubbio, lo decostruisce e lo spiazza, ma che - purtuttavia e a lungo - di quell'azione di "cura e coltivazione" ha bisogno, e un bisogno strutturale, possiamo dire. E in quel processo ci sta con una vocazione ermeneutica: di interpretarlo, pre-figurarlo, dialetticamente integrarlo, orientarlo verso il suo akmé. La professionalità educativa (di genitori, maestri, "mentori", etc.) si è fatta, così, più drammatica, più complicata, più "sottile" anche, e nel proprio agire e nell'autocoscienza che essa ha e deve avere di se stessa.

La rottura rispetto al passato è forte. Non l'autorità, non l'esemplarità, non l'intreccio di "cura e controllo" sono più al centro dell'agire educativo. Sono sì - ancora - suoi momenti, ma non ne delineano più l'identità. Al centro sta, invece, l'interpretare e il sostenere, che sono attività di aiuto al soggetto e non di "legiferazione" del suo iter di sviluppo. Essere genitore, essere "maestro", essere "mentore" (che è un maestro interiorizzato), etc., significa capire e/o comprendere il soggetto-in-crescita, disporsi in condizione di aiuto, leggere i segni della sua individualità, fissare (dall'interno di quel processo individuale) traguardi e obiettivi, lavorare con un'ottica di "diagnosi" e di "terapia", un'ottica clinica.

In questo modo, però, l'idea di professionalità educativa e le competenze che la contrassegnano vengono radicalmente a mutare. Tale professionalità si costituisce al crocevia di un fascio di saperi dell'uomo (dalla psicologia alla psicoanalisi, dalla sociologia alla microsociologia, dalle teorie della comunicazione alle teorie della formazione) che si saldano in un'ottica critica, da un lato, e si legano a un "caso", dall'altro. Anzi, critico-ermeneutica, che pone al centro il dispositivo (cognitivo, etico, antropologico) della interpretazione. Quanto alle competenze esse sono di tipo comunicativo e relazionale, in primis, poi competenze di riflessività, sia sull'iter formativo del soggetto, sia rispetto all'agire educativo medesimo. Infine competenze di formazione in senso stretto, cioè di agire con/per e nel soggetto, ma al servizio di un suo percorso, avendo la capacità di interagire con quel processo e partecipandovi e giudicandolo al tempo stesso; il che reclama una disposizione psichica di grana fine, di Grande Educatore (si pensi a Socrate, a Pestalozzi, anche al Pavolini "educatore"), che rende l'educatore un/il fattore chiave di quel processo. Disposizione che nasce dalla "cura di sé" dell'educatore, dall'aver studiato in sé l'umanità dell'uomo, l'aver preso coscienza del dinamismo drammatico del "farsi uomo" di ogni soggetto.

Si tratta di un fascio di competenze diverse e articolate che ben distinguono l'educatore dall'insegnante, anche se spesso le due identità si sovrammettono. Sono, inoltre, competenze mai acquisite una volta per tutte, ma costantemente rinnovate, integrate, "messe alla prova", riconquistate in un libero e sottile processo interiore. E che reclamano soprattutto una forte coscienza individuale da parte dell'educatore, allenato all'ermeneutica-di-sé, alla rilettura del proprio processo di formazione e professionale e umana, per cogliersi e/o costituirsi in quella sua dimensione di educatore-come-formatore.

La letteratura pedagogica contemporanea ha ben riconosciuto questa svolta nell'educatore, quel suo riqualificarsi come formativo, mettendo al centro la relazione educativa e classificandola come relazione-d'-aiuto, tipica non solo nel trattamento del disagio o della devianza, ma - come ci ha ricordato Bettelheim - di ogni rapporto educativo, a cominciare da quello primario: quello genitoriale. Si pensi agli studi sugli stili della relazione educativa, si pensi alla "clinica della formazione", si pensi alla decostruzione/ricostruzione (storico-sociale) del "rapporto educativo", si pensi alle ricerche sulla comunicazione educativa (con valorizzazione degli affetti e/o della conversazione, etc.): sono tutte indagini in corso che hanno cambiato volto all'agire educativo e alla stessa professionalità educativa. Come ha fatto anche la riflessione intorno all'autobiografia. Fare-autobiografia è formarsi; anzi, è formarsi due volte. E' rileggere la propria formazione e mettere in moto un altro processo di formazione. Tale pratica, inoltre, appare centrale, irrinunciabile nella formazione dei formatori.

2. LA PRATICA AUTOBIOGRAFICA OGGI

La narrazione autobiografica gode oggi di grande attenzione, e a molti livelli o secondo molti aspetti. Nell'ambito del romanzo, ma anche delle più semplici e comuni "storie di vita". Nell'ambito della psicologia, come tecnica della "cura di sé" e pratica diffusa di autoanalisi. Nell'ambito della sociologia come modo di far parlare i soggetti per classi, etnie, appartenenze di qualsiasi genere e per interpretare, "dal basso", quel nesso individuo/società che sta al centro della sociologia attuale, sì attenta ai sistemi, ma sensibile a quel "microsociologico" di cui fanno parte stili-di-vita, mentalità, culture settoriali, etc. Nell'ambito della stessa antropologia, come approccio-confessione alle culture e lettura partecipata, vissuta dei loro modelli, delle loro credenze, delle loro pratiche di socializzazione, etc. Anche nella storia l'autobiografia si è proposta come documento centrale, se pure esposto ai rischi della "messa in posa" di sé e ai soggettivismi di una rilettura degli eventi storici. Anche in pedagogia l'autobiografia sta occupando uno spazio sempre più centrale, pratico e teorico. Come strumento di formazione (personale, professionale, etc.) e come elemento-chiave per dar corpo ad una vera e matura pedagogia del soggetto, intorno alla quale si va disponendo sempre con più forza la costruzione pedagogica contemporanea.

Tutto ciò è dovuto ad una serie di ragioni - storiche da un lato, anzi storico-sociali, e metodologiche dall'altro -

che hanno condotto a questo rilievo che la cultura assegna, oggi, alla narrazione autobiografica. Tra le ragioni storico-sociali vanno ricordate, almeno, la crescita della "società degli individui" (Elias) e lo statuto dinamico e incerto al tempo stesso che in essa è assegnato al soggetto; l'entrata in quel processo di Secolarizzazione e di Disincanto che libera sì i soggetti-individui, ma anche li isola, li rende più irrelati, li annoda alla loro (fragile) individualità; il processo di diffusione del narcisismo che attraversa le società industriali avanzate, in cui l'individuo è sì un singolo, ma un singolo inquieto, alla continua ricerca-di-sé e, pertanto coinvolto in percorsi, sempre reiterati, di auscultazione e di interpretazione. Va ricordata anche l'entrata in quel post-moderno che frantuma le società, relativizza i valori, problematicizza i soggetti, e li apre a un'avventura sempre aperta della "ricerca di sé". Sono tutte ragioni che, da un lato, liberano e innovano, ma che, dall'altro, producono soggettivismo esasperato, narcisismo patologico, e con ciò irrisoluzione, incertezza, debolezza che diviene fragilità e inconcludenza: perdizione di sé, piuttosto che ri-conquista.

L'autobiografia come pratica narrativa è, insieme, il segnale e il sintomo di questa trasformazione storica. Ma è anche un'occasione - e non minimale, tutt'altro - di "cura di sé", che è la via forse aurea per restituire al soggetto - oggi - densità e pregnanza, identità e forza. E siamo al secondo aspetto: quello metodologico. L'autobiografia si è manifestata come un metodo efficace, culturalmente, soggettivamente, formativamente efficace. E' metodo che arricchisce tutti i fronti della cultura, li affina, li ricompone su frontiere più vissute e più sottili. Si pensi al romanzo e a come l'autobiografia, nelle sue varie forme, lo abbia reso più informale, più decostruttivo, più interpretativo, più ricco e maturo. Si pensi a Proust e a Joyce, tanto per cominciare, guardando "in alto", molto in alto. Si pensi all'antropologia culturale o socio-antropologia e a come l'autobiografia si collochi, qui, su una frontiera complessa e inedita di indagine: su quella frontiera che collega cultura e vissuto, ma fa del vissuto stesso la spia più significativa di una cultura, del suo diffondersi, del suo valere, del suo agire sui/nei soggetti, piuttosto che del suo "sistema" astratto e formale. Che c'è ma c'è per esser vissuto e in quanto vissuto.

Posto questo ruolo-chiave che l'autobiografia si è conquistata nella cultura/società attuale, risulta quasi consequenziale che molte istituzioni oggi lavorino su questa frontiera, la organizzino, la indaghino, la custodiscano in tutti i sensi: favorendo "giacimenti" di scritture autobiografiche e promuovendo studi, ricerche, riflessioni intorno al ruolo (sociale e non) di tali strutture. L'esempio italiano più significativo in tal senso è l'Archivio dei Diari di Pieve Santo Stefano, che nasce con finalità storico-sociali (di raccogliere testimonianze di vita come frammenti di una storia vista dal basso, dalla gente comune), ma che, via via, sviluppa in sé anche il côté di valorizzazione delle scritture autobiografiche come via di affermazione dei soggetti e di riconoscimento della loro - oggi - costitutiva problematicità. Così l'Archivio si è fatto sempre più promotore di studi sull'autobiografia e di affiancatore di una diffusione della pratica autobiografica attraverso cicli di corsi, di lezioni, di seminari e anche di seminari critici su questa pratica di scrittura e di pensiero, oltre che di "cura di sé".

DOAJ Content

Ma l'aspetto che qui più ci interessa è, invece, e in particolare, l'innesto pedagogico che tale pratica ha prodotto, proprio attraverso quel dispositivo della "cura di sé" che Foucault riconosce come centrale nelle filosofie stoiche, ma che proprio la nostra attualità (legata a un individuo più fragile, più problematico in sé, più alla ricerca di se stesso) viene a riproporre come centrale. E' stata proprio l'educazione degli adulti a riaffermare, con la "cura di sé" il valore dell'autobiografia come metodo formativo, assegnandole un ruolo-cardine nella costituzione di ogni "adultità" personale (si è soggetti-persone se ci si fa consapevoli di sé, quindi della propria storia vissuta, quindi del proprio percorso biografico, che deve essere però ripensato auto-biograficamente) e, insieme, nella formazione dei formatori, di quei soggetti che, per professione, devono "prendersi cura" di altri soggetti, esercitando su di essi un "potere", attraverso il "sapere" e l'agire, i quali devono essere, per stare nella cura della libertà degli altri, liberati il più possibile (e per quanto possibile) da pregiudizi, condizionamenti, etc. che vengono dal proprio vissuto e che, spesso, troppo spesso, operano come degli "impensati" (dogmi, certezze, norme) nella coscienza dei formatori. La loro origine è spesso biografica. L'autobiografia può spezzare il cerchio magico di una coazione a ripetere e di portare luce (o, almeno, più luce) là dove stili, modelli, principi operano in modo quasi inconscio e condizionano l'agire formativo, riportandolo tutto nell'orizzonte del formatore piuttosto che disporre questo a risvegliare "cura di sé" nel soggetto in formazione.

M@gm@ ISSN 1721-9809
Indexed in DOAJ since 2002

Directory of Open Access Journals

La pedagogia ha trovato nella pratica autobiografica tanto una nuova metodologia di approccio all'educazione degli adulti capace di mettere al centro i soggetti e non lo statuto e i ruoli sociali del soggetto stesso, quanto un metodo per affinare (e in profondità) quelle professionalità educative che oggi hanno perduto ogni identità autoritaria, conformistica e trasmissiva, per assumere la ben più complessa e problematica identità legata alla loro specifica funzione formativa, al loro essere-per-agire-per-la-libertà-dell'-altro.

BIBLIOGRAFIA

F. Cambi, L'autobiografia come metodo formativo, Roma-Bari, Laterza, 2002.
F. Cambi et alii, Le professionalità educative, Roma, Carocci, 2003.
D. Demetrio, Raccontarsi, Milano, Cortina, 1995.

Rivista Internazionale di Scienze Umane e Sociali

Pratiche narrative per la formazione
Francesca Pulvirenti (a cura di)
M@gm@ vol.3 n.3 Luglio-Settembre 2005

NARRARE PER DIRE LA VERITÀ: L'AUTOBIOGRAFIA COME RISORSA PEDAGOGICA

Duccio Demetrio

duccio.demetrio@unimib.it
Professore ordinario di Filosofia dell'educazione e di Teorie e pratiche autobiografiche presso l'università degli studi di Milano-Bicocca; Direttore della rivista Adultità e fondatore, insieme a Saverio Tutino, della Libera Università dell'Autobiografia di Anghiari; Autore di opere dedicate all'educazione degli adulti, alla pedagogia interculturale e della memoria, alle teorie e alle pratiche autobiografiche nella formazione, ha pubblicato recentemente "Autoanalisi per non pazienti" (Cortina,2003), "Ricordare a scuola" (Laterza 2003), "In età adulta" (Guerini,2005), "Filosofia del camminare: Esercizi di meditazione mediterranea" (Cortina,2005).

1. L'EDUCAZIONE È NARRATIVA?

Il concetto di narrazione, di recente, sembra quasi essersi sostituito a quello di educazione. Una fortuna che pare abbia contagiato però un po' tutte le scienze umane, stando a quanto è dato osservare in altri ambiti di ricerca: in antropologia, in psicoanalisi, in sociologia, nelle discipline dell'organizzazione, ecc. I cui paradigmi epistemologici non hanno mancato di riaggiornarsi in rapporto alle suggestioni delle teorie sistemiche e della complessità, dell'ecologia della mente, oltre che della psicologia culturale. Quanto evoca tale idea (un racconto si fonda su legami, relazioni, nessi, sviluppi e significati di una storia, ecc.), è insomma divenuta una metafora esemplare in grado di spiegare, o per lo meno di rappresentarsi ogni realtà vivente; il che permetterebbe di illustrare ogni universo fisico, mentale, culturale nelle forme del racconto.

Tutto, e non solo per la tradizione umanistica, è narrazione; è intreccio di storie già dette, dicibili, possibili e, di conseguenza, ogni entità singola, sociale o personale, ogni fenomeno, può essere ricondotto alle immagini della natura, di un'aggregazione sociale, di una teoria che ci raccontano di sé, oppure, di una persona che consapevolmente o meno vive, ci conquista, ci comunica la sua identità narrandosi. Ad esempio, è sufficiente sfogliare la letteratura anche pedagogica degli ultimi anni (titoli di libri, articoli, tesi di laurea, ecc.), per rendersi conto di quanta attenzione si attribuisca ad una modalità di trasmissione del sapere che sembrava rappresentare, non molto tempo fa, soltanto una delle componenti di quella vicenda complessa che è

l'educazione. Essendo questa un tutto riducibile in parti, fra cui la dimensione narrativa, esprimente il ruolo del dire nella relazione magistrale quale essa sia.

Tuttavia si era già soliti riconoscere a livello teorico e metodologico che, se educare è parola che rinvia non ad un singolo atto, ma ad un insieme o sistema di eventi (l'incontro con conoscenze socialmente utili, con norme di comportamento, con valori,ecc) o all'allestimento di situazioni favorevoli a ciò, le modalità narrative e discorsive erano senz'altro da privilegiare in rapporto alla dimensione metodologica, al lavoro di comunicazione degli educatori. Specialmente nell'educazione dei più piccoli o di adulti non padroni di un adeguato pensiero formale e astratto. Il narrare, già lo si era compreso, esprimerebbe infatti forme ed habitus comunicativi connessi con le esigenze più semplici ed elementari di acquisizione delle conoscenze e, per tale motivo, accessibili ai più. Nella loro primordiale arcaicità, si presentano connaturate all'uso pratico del linguaggio e non solo verbale. Così importanti da dover essere favorite anche quando ci si occupi di veicolare insegnamenti di più elevato tono teoretico: fra cui la filosofia, le stesse scienze fisiche o psicologiche.

Pertanto, ben più delle forme di comunicazione trasmissive (fra queste: la lezione, la prescrizione, la ripetizione, l'asserzione, la dimostrazione logica), secondo una nota convinzione pedagogica, non da oggi si sostiene che andrebbero privilegiate, per la loro efficacia, le modalità più spontanee, più 'naturali' e antiche: quali il racconto, la conversazione, il dialogo, la discussione. Tutto quanto, insomma, possa collocare due o più interlocutori-narratori nella condizione di simulare e di riprodurre a scuola o altrove quanto già avviene, da che mondo e mondo, nei passaggi di consegne e di informazioni tra individui, gruppi, generazioni. Nel rispetto, tra l'altro, dei principi introdotti dalla dialettica, dal metodo induttivo socratico, dalla retorica tanto classica quanto professata della tradizione evangelica e comune ad altre religiosità, dedite all'arte di insegnare per exempla, da discutere: non certamente assimilare mnemonicamente. Dove il ricorso al mito, alla parabola, all' apologo, alle metafore - in quanto ingredienti ineliminabili di ogni narrazione - possa fungere da sostegno ad un apprendimento vissuto, esperienziale e relazionale, volto a richiamare il ruolo della narrazione educativa - sia fenomenologica che valoriale - in quanto occasione per pensare al senso delle cose, della vita, dei compiti e delle responsabilità personali.

La narrazione, in pedagogia, era dunque già apprezzata e adottata ben prima, come oggi spesso accade, che le scienze e le altre tecniche del comunicare le tributassero onori talvolta a dir poco eccessivi. Ciò che sembrava sfuggirle, riguardava la lettura - come già le scienze avevano compreso - dell'educazione non solo come narrazione intenzionale mirante ad uno scopo, ma anche come esperienza. Dove, rispetto alla formazione di un individuo, è quanto mai arduo distinguere ciò che costui o costei abbiano imparato dagli intenti altrui, per loro intrinseca motivazione o propensione, oppure, dagli incontri accidentali e casuali: fortunati o deleteri.

2. LA FASCINAZIONE DEL SAPERE RACCONTATO

Attualmente, invece, da quanto accennato, anche in pedagogia e senza più i riduzionismi citati, si riconosce al narrare in senso attivo (comunicare mediante narrazioni) e autoriflessivo (raccontarsi in prima persona, interiormente e in silenzio, innanzitutto a se stessi) una supremazia tale da ritenere che un' educazione efficace - giocoforza in tempi medio/lunghi - non possa che essere l'esito di una vera e propria strategia o consuetudine narrativa, adottata sovente d'istinto o intenzionalmente da chi si trova ad essere accidentalmente o professionalmente educatore di qualcuno. Rispetto al contesto (che dovrà essere impregnato di narrazioni e attento alla creazione di climi relazionali narrativisticamente orientati); rispetto a chi è il destinatario dell'azione, che sarà valorizzato nel suo essere interlocutore o narratore più che ricevente passivo; rispetto alle conoscenze veicolabili che dovranno essere trattate didatticamente secondo specifici stili narrativi: tali da accrescere attenzioni, motivazioni ad imparare, ragionamenti sul proprio apprendere. Non per 'escamotage', si badi bene, di carattere affabulatorio o seduttivo, ma per ragioni mutuate dalle stesse scienze cognitive. A questo punto, non più solamente della comunicazione bensì della narrazione. Dal momento che, e non sarebbero soltanto le neuroscienze a ribadirlo, quanto più un individuo viene coinvolto, attratto e sollecitato a partecipare all'evento educativo o formativo che sia, tanto più è probabile che i messaggi, quali essi siano, restino nella sua memoria più a lungo.

La fortuna recente dell' idea pedagogica di narrazione si deve allora, oltre che a un riconfermato motivo fatto proprio dall' educazione attiva e attivistica, tanto dal pragmatismo quanto dalla fenomenologia, agli approdi raggiunti dalle scienze della mente e del linguaggio. Queste ripropongono il ruolo insostituibile dell'apprendimento dall'esperienza il che, per il lessico pedagogico, significa assecondare, favorire e allestire tutto quanto consenta al soggetto di imparare immergendosi nelle situazioni, ad un livello quasi descolarizzato.

Riassumendone le scoperte, troviamo ad esempio che:
a) l'ascolto di un insieme di informazioni cui l'emittente (l'educatore-comunicatore) abbia conferito la conformazione di una 'storia' avrà più probabilità di essere accolto e ritenuto;
b) le storie che si avvalgono della nozione di trama (alias intrigo e intreccio) dalle evidenti implicazioni emozionali. Dal momento che catturano la curiosità - una modalità affettiva tra le più comuni - ben più degli enunciati concettuali, non sono altro che un' esemplificazione di come opera l'intelligenza nella

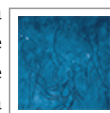
trasformazione dei dati di realtà e cioè per modelli, costrutti, forme, sceneggiature e visioni. Cui, ancora una volta, ben si addice la metafora narrativa. Pertanto l'allestimento di 'teatri narrativi' non può che incontrarsi con i 'teatri della mente' prodotti da una normale attività cerebrale, all'insegna di una metafora che indica l'importanza didattica di rendere dinamici i contenuti (esterni) dell'apprendere in rapporto alle facoltà intellettuali (interne), analogamente paragonate ad un gioco drammaturgico in continua metamorfosi.

In altre parole, ciò si compie attraverso l'aggregarsi, ricombinarsi, innovarsi di microsistemi di carattere descrittivo, interpretativo, ipotetico e congetturale. Questi, 'interpellati', dovrebbero essere in grado di dichiarare antefatti, sviluppi, esiti, tanto di un'esperienza vissuta o immaginata, quanto di una teoria. Apprendere e dimostrare di aver appreso, quindi, altro non sarebbe che un'attività di comprensione-restituzione per storie (gli insiemi di significato) immediatamente esplicite o sottostanti una catena di informazioni. Queste sono meglio riconoscibili nella loro natura di microstorie, ora poggianti su nessi logici, causa-effettuali, coerenti e plausibili stimolate dalle sollecitazioni sensoriali, sentimentali, pratiche, ora nell'appartenenza al possibile e all'immaginario. L'imparare per storie avviene d'altronde in ogni contesto relazionale quotidiano; per cui, come è ben noto, accade di apprendere spesso e soprattutto in contesti che sono, in una scala di valori, ritenuti diseducativi e infausti per le sorti di chi in essi è coinvolto. Proprio perché posseggono e presuppongono un' attrattività narrativa, o una consuetudine ben maggiore rispetto ad altri; fanno presa sul bisogno di apprendere per questa via, di contro a canali trasmissivi più freddi, avari di storie che questo o quel educatore-narratore (casuale, spontaneo, accidentale) riesce invece a comunicare con maggior presa.

Da quanto detto, siamo convinti che al di là dei distinguo più sofisticati, non si tratta di concludere che alla parola educazione, anche per essere al passo con i tempi, vada sostituita la parola narrazione. L'una non è similare e intercambiabile all'altra. Crediamo piuttosto che la prima debba restare un contenitore concettuale ed esperienziale della seconda e certamente tra quelle più da stimolare e accompagnare di criticità pedagogiche. Non necessariamente il buon risultato educativo (ma qui dovremmo relativizzare contesti, valori, finalità) si deve ad un apprendimento per storie e narrazioni. Anche altre, forse meno seducenti, continuano ad essere le vie del passaggio dei saperi, dei saper fare ed essere. Nelle più diverse culture si impara a diventare donne e uomini anche senza il ricorso a tali modalità. Così come, in altre, soltanto l'adozione di un approccio narrativo per lo più veicolato oralmente preclude sviluppi mentali e ben poco emancipa gli individui che nemmeno riescono a diventare tali: intrappolati in reti narrative così fitte da inibirne ogni libertà e scelta autonoma. Pertanto, un'enfasi eccessiva sulla narrazione, che resta un mezzo e un metodo efficacissimo per il conseguimento degli obiettivi educativi, quale ne sia il contesto, rischia di emarginare e trascurare gli altri aspetti che concorrono al successo di una storia educativa: individuale o di gruppo, in famiglia o in una comunità. Allo stesso tempo, è necessario riflettere criticamente sui rischi di un esercizio esclusivo delle pratiche narrative che generano ritualità e ripetitività; che addestrano a comportamenti e condotte assai poco disponibili ad adattamenti e cambiamenti.

BIBLIOGRAFIA

Bocchi G., Ceruti M., Educazione e globalizzazione, Milano, Cortina, 2003.
Cambi F., L'autobiografia come metodo formativo, Roma-Bari, Laterza, 2003.
Demetrio D. (a cura di), Tecniche narrative, in Adultità, n.19, aprile, 2004, Ed. A.Guerini.
Demetrio D., Ricordare a scuola: Fare didattica autobiografica, Roma-Bari, Laterza, 2003.
Demetrio D., Autoanalisi per non pazienti: Inquietudine e scrittura di sè, Milano, Cortina, 2003.
Demetrio D., Album di famiglia: Scrivere i ricordi di casa, Roma, Meltemi, 2002.
Demetrio D., Raccontarsi: L'autobiografia come cura di sè, Milano, Cortina, 1996.
Formenti L. (a cura di), Immagini di famiglie, Adultità, n.14, novembre 2001, ed. Guerini-Associati.
Formenti L., Pedagogia della famiglia, Milano, Guerini-Associati, 2000.
Formenti L., La formazione autobiografica, Milano, Guerini-Associati, 1998.

Schettini B. (a cura di), Le memorie dell'uomo: Il lavoro narrativo della mente fra retrospettiva, prospetticità e autobiografia, Milano, Guerini–Studio, 2004.

DOAJ Content

M@gm@ ISSN 1721-9809
Indexed in DOAJ since 2002

Directory of Open Access Journals

www.analisiqualitativa.com

M@GM@ ISSN 1721-9809
International Protection of Copyright and Neighboring Rights

Periodico elettronico fondato e diretto dal Sociologo Orazio Maria Valastro
Testata registrata n.27/02 del 19/11/02 Registro Stampa del Tribunale di Catania Redazione: via Pietro Mascagni n.20, 95131 Catania-Italia
Direttore Responsabile: Orazio Maria Valastro
Iscritto all'Albo Speciale dell'Ordine dei Giornalisti di Sicilia
Periodico diffuso tramite l'host SARL OVH con sede a Roubaix in Francia

newsletter subscription

send e-mail to

newsletter@analisiqualitativa.com

info@analisiqualitativa.com | +39 334 224 4018

Rivista Internazionale di Scienze Umane e Sociali

Pratiche narrative per la formazione
Francesca Pulvirenti (a cura di)
M@gm@ vol.3 n.3 Luglio-Settembre 2005

LA LETTURA COME FORMAZIONE DI SÉ

Alessandro Mariani

mariani@unifi.it

Ricercatore di Pedagogia generale presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Firenze, dove insegna Filosofia dell'educazione; Dottore di ricerca in Teoria e storia dei processi formativi Università degli Studi di Firenze; Laureato in Pedagogia all'Università degli Studi di Firenze con il Prof. Franco Cambi; ha condotto alcune delle sue ricerche a Parigi, presso l'Institut National de Recherche Pédagogique e l'École des Hautes Études en Sciences Sociales; ha pubblicato, tra l'altro, "Attraversare Foucault: la soggettività, il potere, l'educazione" (Milano 1997), "Foucault: per una genealogia dell'educazione" (Napoli 2000), "La decostruzione e il discorso pedagogico" (Pisa 2000), ha partecipato alla ricerca su "La Toscana e l'educazione" (a cura di F. Cambi, Firenze 1998); Membro della Segreteria di redazione della rivista "Studi sulla formazione"; attualmente sta lavorando al rapporto tra bioetica e pedagogia e ad una ricostruzione storico-educativa del nesso tra corpo e formazione.

L'interpretazione del rapporto tra lettura e formazione di sé si articola attorno alla nozione di «cura di sé» presentata da Michel Foucault, nel corso degli anni Ottanta, come quel dispositivo-principe che - a partire dall'età ellenistica - investe profondamente la vita interiore del soggetto. La cura sui implica una crescita personale, una riflessione sulla propria soggettività, un'indagine sul proprio sé: una comunicazione personale con la cultura (letteraria, artistica, filosofica, religiosa, etc.) condotta attraverso una dimensione «vissuta» da parte del soggetto. Ma «cura di sé», vale soprattutto come formazione di sé, in quanto l'aver-cura-di-se-stessi viene a significare ascoltarsi, interrogarsi, analizzarsi, secondo un modello che trova il proprio baricentro nell'equilibrio tra strutturazione e ristrutturazione di sé. Qual è lo strumento più adeguato per «realizzare» questo progetto? È la lettura, intesa come immersione in un testo. La lettura, infatti, implica un oggettivarsi, un estraniarsi, assimilando i contenuti di un testo e riconducendoli verso il nucleo dell'io. Il leggere (come lo scrivere) è un atto solitario, silente, vitale, che - sopravvivendo, nel corso della storia, a mutamenti, trasformazioni, rivoluzioni - si è organizzato con vere e proprie «tecniche». Lo ha mostrato il passaggio dalla lettura silenziosa della Grecia antica alle novità introdotte con la stampa, fino alla testualità elettronica che appartiene al nostro presente. Un itinerario che testimonia la mutazione intrinseca dell'oggetto «libro»,

simbolo dell'epoca e della cultura che l'ha, di volta in volta, prodotto e, addirittura, rappresentato pittoricamente, come esprimono alcuni capolavori, quali il San Gerolamo di Antonello da Messina, l'Apostolo Giacomo di El Greco, l'Allegoria della pittura di Vermeer, il Ritratto di Tito che legge di Rembrandt, la Natura morta con libri e gesso di Van Gogh, solo per citarne alcuni.

La lettura, dunque, si rivela uno strumento fondamentale - come «cura di sé» - in grado di farci raggiungere una forma di narrazione interiore e di traduzione per se stessi, poiché nel processo di lettura entra in gioco un transfert, una sovrapposizione e una sovrimpressione testuale tra il testo originale (=autentico) e il testo letto (=interpretato), cioè tradotto secondo quella prospettiva da cui guardiamo al nostro testo, a ciò che di quel testo ci interessa davvero perché ci riguarda direttamente. Tutto ciò tocca problemi di metodo, di lettura e di insegnamento alla lettura. Nella sua «esortazione ai classici», Italo Calvino ci invitava a coltivare «la lettura diretta dei testi originali scansando il più possibile bibliografia critica, commenti, interpretazioni. La scuola e l'università dovrebbero servire a far capire che nessun libro che parla d'un libro dice di più del libro in questione; invece fanno di tutto per far credere il contrario. C'è un capovolgimento di valori molto diffuso per cui l'introduzione, l'apparato critico, la bibliografia vengono usati come una cortina fumogena per nascondere quel che il testo ha da dire e che può dire solo se lo si lascia parlare senza intermediari che pretendano di saperne più di lui» (Calvino, 1995, p. 8).

Perché, oggi, ha ancora senso parlare di lettura? In quale stato/condizione si trova la lettura? Spiazzata dai media, dalla società consumistica e conformistica, viziata dalle abitudini scolastiche (la lettura come obbligo e tortura), la lettura contribuisce a recuperare il respiro dell'otium umanistico, ormai lontanissimo dall'eclettismo dispersivo che anima il nostro way of life. Pertanto, oggi non basta leggere, bisogna darsi un habitus di lettura (=di lettore/lettrice) fino a raggiungere un'oggettivazione culturale che estenda l'io verso un'esperienza multiforme e poliedrica, conquistabile (anche) attraverso la lettura. Diviene necessario, infatti, coltivare la lettura soprattutto scoprendo un processo e un modo di leggere, che tenga conto di vere e proprie «strategie»: si pensi alla concentrazione, all'isolamento, alla partecipazione emotiva e intellettuale, alla traduzione, alla decodificazione delle immagini, alla lettura sottovoce, alla recitazione. Inoltre, poiché il gesto della scrittura produce nel lettore una serie di immagini (in ultima istanza, infatti, l'autore attribuisce una visibilità e un'espressione a delle immagini che si interpongono tra il suo pensiero e quello del lettore), tra autore e lettore intercorre una sorta di «complicità» che, pur essendo veicolata dalla parola scritta, si rivela assai intensa e carica di suggestioni. Non possiamo sottovalutare la parola fino a slegarla completamente dal pensiero e sostenere che essa non produce una reale comunicazione.

La lettura, pertanto, appare come un dispositivo essenziale e determinante per guardare, en profondeur, ad una formazione di sé autentica, in quanto è attraverso la lettura che si può realizzare - nell'io - un'esperienza di formazione aperta, consapevole, auto-fondata. In questo modo la lettura diviene un'avventura di ri-comprensione del sé, di auto-controllo della soggettività, di ri-progettazione della propria forma esistenziale. La lettura come formazione di sé si presenta, dunque, come una categoria non soltanto psicologica, ma anche etico-antropologico-pedagogica, poiché essa fa centro sul soggetto, interrogandolo nella sua dimensione, per così dire, «spirituale», ma lo fa tenendo presente anche una più ampia finalità di formazione umana dell'uomo, di humanitas, appunto. In altri termini, la lettura si configura come un exercitium che vale innanzitutto come dispositivo individualizzato atto a stimolare, all'interno del soggetto, meccanismi proiettivi, comprensioni, immaginazioni, fantasticherie. Si pensi alla letteratura, alla poesia, ma anche al cinema, alla musica, alla pittura, che - pur nella diversità dei loro linguaggi - parlano del/al soggetto, lo traspongono oltre se stesso, oltre la sua particolarità, in qualche modo lo «universalizzano» e lo «esaltano» dilatandone i problemi, le condizioni, le visioni, gli assunti, etc. Allora, l'esercizio della lettura diviene uno strumento-chiave per affinare la formazione di sé giocando, così, un ruolo squisitamente pedagogico, inteso più nel senso di formativo che in quello di meramente istruttivo. Infatti, poiché è legata indissolubilmente a quel linguaggio verbale/comunicativo, di cui è intessuta tutta l'esperienza del soggetto, e poiché parla del soggetto intrigandolo in storie che lo riguardano (a cominciare dalla fiaba, su su fino al romanzo d'avanguardia, passando per la poesia e il testo teatrale), la lettura può contrassegnare meglio e con maggiore intensità il nesso che esiste tra formazione e cura del soggetto.

Come ha scritto Franco Cambi, «attraverso la fruizione letteraria il soggetto dilata il mondo della propria esperienza, affina la dialettica dei significati, si intride del virtuale e - nel bene come nel male - articola il proprio sé, lo arricchisce di dimensioni ulteriori che entrano nel gioco complesso della sua formazione. [...]. L'arte, l'immaginario agiscono come strumenti della cura di sé, anche se non possono, né devono, predeterminare dove porti quella cura di sé» (Cambi, 2001, p.113). Ciò rivela il significato etico-formativo della lettura, la quale si colloca oltre la testualità letteraria per incrociare il terreno della fruizione personale. È il lettore a leggere il senso, a riconoscere il significato, ad attribuire un valore ad un sistema di segni. E soprattutto, noi leggiamo noi stessi e il mondo che ci appartiene, il mondo in cui vogliamo capire come e in quale misura le nostre parole erose possano avere un qualche fondamento. Un uso esistenziale della lettura, questo, che coinvolge il «mondo del lettore» e lo ri-conduce ad una esperienza intime, in cui il «mondo del testo» diviene un rifugio, un emblema, un appoggio, una fonte a cui abbeverarsi, per sempre.

BIBLIOGRAFIA

Bacchetti F., I giovani e la lettura, in «Studi sulla formazione», 1, 2001.
Bernardelli A., La narrazione, Roma-Bari, Laterza, 1999.
Calò R., Ferreri S. (a cura di), Il testo fa scuola, Firenze, La Nuova Italia, 1997.
Calvino I., Perché leggere i classici, Milano, Mondadori, 1995.
Cambi F., Cives G., Il bambino e la lettura, Pisa, ETS, 1996.
Cambi F., Classici e «cura di sé», in «Studi sulla formazione», 1, 2001.
Cambi F., L'autobiografia come metodo formativo, Roma-Bari, Laterza, 2002.
Catarsi E., Leggere e capire, Tirrenia, Edizioni del Cerro, 1993.
Cavallo G., Chartier R., Storia della lettura nel mondo occidentale, Roma-Bari, Laterza, 1998.
Cives G., Genovesi G., Russo P., I classici della pedagogia, Milano, Angeli, 1999.
Colli G., Per una enciclopedia di autori classici, Milano, Adelphi, 1983.
Demetrio D., Raccontarsi: L'autobiografia come cura di sé, Milano, Cortina, 1995.
Derrida J., Dello spirito, Milano, Feltrinelli, 1989.
Detti E., Il piacere di leggere, Firenze, La Nuova Italia, 1987.
Elias N., La società degli individui, Bologna, Il Mulino, 1990.
Foucault M. et alii, Tecnologie del sé, Torino, Bollati Boringhieri, 1992.
Foucault M., La cura di sé, Milano, Feltrinelli, 1985.
Gattinoni A. Marchini G., Il libro dipinto, Lecco, Periplo, 1998.
Genovesi G., Magri P., La lettura: teoria, storia, apprendimento, Milano, Mursia, 1990.
Giugni G., Pedagogia della lettura, Torino, SEI, 1969.
Lasch C., La cultura del narcisismo, Milano, Bompiani, 1981.
Manguel A., Una storia della lettura, Milano, Mondadori, 1997.
Mariani A., I classici e la pedagogia, in «Bollettino CIRSE», 34, 1998.
Melucci A., Il gioco dell'io, Milano, Feltrinelli, 1991.
Pennac D., Come un romanzo, Milano, Feltrinelli, 1993.
Pontiggia G., I contemporanei del futuro, Milano, Mondadori, 1998.
Ricoeur P., Tempo e racconto, Milano, Jaca Book, 1986-1988, 3 voll.

M@GM@ ISSN 1721-9809
International Protection of Copyright and Neighboring Rights

Periodico elettronico fondato e diretto dal Sociologo Orazio Maria Valastro
Testata registrata n.27/02 del 19/11/02 Registro Stampa del Tribunale di Catania
Redazione: via Pietro Mascagni n.20, 95131 Catania-Italia
Direttore Responsabile: Orazio Maria Valastro
Iscritto all'Albo Speciale dell'Ordine dei Giornalisti di Sicilia
Periodico diffuso tramite l'host SARL OVH con sede a Roubaix in Francia

Rivista Internazionale di Scienze Umane e Sociali

Pratiche narrative per la formazione
Francesca Pulvirenti (a cura di)
M@gm@ vol.3 n.3 Luglio-Settembre 2005

IL CORPO NARRATORE

Alessandro Mariani

ivano.gamelli@unimib.it

Insegna Pedagogia del corpo e Teorie e pratiche autobiografiche alla Facoltà di Scienze della formazione dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca; Coordinatore e docente del corso di Scienze dell'educazione presso la SILSIS Lombardia; Membro della Libera Università dell'autobiografia di Anghiari, della redazione della rivista Adultità e coordinatore editoriale della collana "Laboratori della memoria" della Unicopli; ha pubblicato, tra l'altro, "Sensibili al corpo: I gesti della formazione e della cura" (Meltemi 2005), "Pedagogia del corpo" (Meltemi 2001), "Quella volta che ho imparato: La conoscenza di sé nei luoghi dell'educazione" (con L. Formenti, Raffaello Cortina 1998), "Pedagogia ed educazione motoria" (opera collettiva, Guerini 2004), e ha curato "Il prisma autobiografico" (Unicopli 2002), "Dentro fuori: Viaggio artistico educativo nelle carceri pugliesi" (con R. Ricco, Unicopli 2005); www.pedagogiadelcorpo.it.

Come si usa dire - rischiando spesso di rimuovere la drammaticità che tale espressione comporta - viviamo in una società globalizzata e complessa, una società dominata dalla comunicazione ed è quindi inevitabile che su tale argomento siano oggi disponibili le più diverse teorie, strategie, tecniche di pronto uso, prescrizioni e buoni consigli. Una trattazione delle vicissitudini storiche e culturali che hanno portato alla moltiplicazione degli sguardi e degli approcci relativamente al tema della comunicazione e dell'ascolto costituirebbe certo argomento utile e interessante. Siamo passati attraverso cambiamenti rilevanti nei modi di guardare a come noi, esseri umani, comunichiamo. Per molto tempo, ad esempio, si è teso a considerare la comunicazione sulla base delle informazioni che ci scambiamo sui contenuti, intesi quale oggetto specifico dei nostri discorsi. L'enfasi posta sulla trasmissione del messaggio ha dato il là ad un vero e proprio orientamento di studi e ricerche scientifiche. Chiunque chi, per ragioni di studio o professionali, si sia imbattuto in una simile opzione culturale sa bene a cosa mi riferisca: immancabile ed emblematico è il grafico nel quale, attraverso una linea e una freccia, la questione della comunicazione si risolve in buona sostanza nel capire come l'emittente A raggiunga con il proprio messaggio il ricevente B.

Così linearmente posto, il problema ha però giocoforza evidenziato come lo stesso B condivida l'identica

necessità, apportando ben presto al grafico originale un'ulteriore freccia di segno opposto. Di lì a breve, è parimenti parso limitante considerare la relazione in termini di semplice orizzontalità: le linee si sono dunque progressivamente arrotondate, fino a comprendere A e B in una rappresentazione ora circolare, in seguito inscritta all'interno di una serie di retroazioni (feed-back) complicate, per arrivare infine a scoprire che nella loro relazione era pur compreso - come sempre - un terzo punto di vista, C, che sorprendentemente garantiva il moltiplicarsi di linee e frecce e conseguentemente delle loro possibili combinazioni. I sofisticati e accessibili programmi di grafica dei nostri computer rendono ormai possibile, dismessi i vecchi lucidi, attraverso "Power Point", rappresentazioni delle nostre dinamiche comunicative sempre più articolate, belle e colorate.

All'interno di questo paradigma (Cacciamani, 2002), ovvero di una visione del mondo, nello specifico della comunicazione, le parole d'ordine (nelle università, nelle aule della formazione soprattutto aziendale, nelle sale dei convegni, nei contesti segnati dal ricorso ai più diversi media) sono comprensibilmente diventate quelle di "abilità", "efficacia", "competenza", in altri termini (possibilmente inglesi) tutto quanto concretamente occorre affinché ciò che abbiamo da dire (e da ascoltare?) possa fluire in maniera da risultare pertinente e, soprattutto, convincente, facendo in tal guisa di noi validi comunicatori e ascoltatori. Naturalmente, la prospettiva appena ricordata non è l'unica di cui oggi possiamo disporre. Secondo altri studiosi della comunicazione, che si collocano lungo una linea ideale che congiunge Gorge Simmel (1976) a Gregory Bateson (1976), aldilà delle informazioni che ci scambiamo sui contenuti c'è infatti una domanda fondamentale che sempre rivolgiamo al nostro interlocutore, una domanda implicita che suona silenziosamente, ma non per questo in modo meno incisivo, più o meno così: "Come mi vedi?", ovvero "Mi accetti, mi giudichi positivamente, confermi l'immagine di me stesso che in questa situazione vorrei trasmettere?". Senza il bisogno di ricevere una risposta a questa domanda, limitandosi a considerare le sole esigenze trasmissive legate al contenuto, la comunicazione umana non si sarebbe sviluppata, secondo Paul Watzlawick, "oltre gli scambi necessari alla sopravvivenza" (Contini, 2000, p.17).

Con la scuola della "pragmatica della comunicazione" (Watzlawick, 1971), di cui Watzlawick è appunto stato uno degli esponenti di maggior spicco, alla mera attenzione per gli aspetti "di contenuto" se ne intreccia un'eguale per gli aspetti definiti "di relazione" e, grazie a ciò, la comunicazione da competenza relazionale del soggetto diventa competenza relazionale interattiva del sistema. Da ciò discende, ad esempio, che acquisire consapevolezza di sé, della propria comunicazione, oltre l'idea di abilità e di efficacia, include innanzitutto l'imparare a discernere il piano della autopercezione (come mi vedo io) da quello di come mi vedono gli altri (con le loro proiezioni e i loro fantasmi). Al pari di qualsivoglia comportamento (da cui l'assioma relativo all'impossibilità di non comunicare), anche la comunicazione non è più tematizzata come qualcosa che semplicemente si produce, bensì come un contesto a cui soprattutto si partecipa (dove il posto in cui siamo, l'ordine in cui parliamo, il tempo che occupiamo parlano per noi, prima e spesso più di quanto abbiamo-vogliamo dire) e dei cui esiti si è quindi solo parzialmente "padroni". Si comprende come, in una simile visione, comunicazione e relazione finiscano per risultare essenzialmente sinonimi.

Il passaggio da una prospettiva lineare ad una complessa della relazione educativa (Formenti, 2003), dunque dell'ascolto e della comunicazione quali aspetti che la sostanziano, ha generato una nuova attenzione per dimensioni prima trascurate. Fra questi, in particolar modo, ve ne è uno che riguarda la dimensione cosiddetta "analogica" che, a differenza del codice digitale proprio del linguaggio verbale, mette al centro gli aspetti non verbali inclusi nei nostri scambi comunicativi. Ma cosa significa disporsi all'ascolto con il proprio corpo.

Quale corpo? [1]

Nel 1899, Philippe Tissié, un noto medico francese, si trova a trattare un caso d'instabilità mentale di un giovane di diciassette anni, con idee ossessive, collerico e manifestamente aggressivo. Il ragazzo rifiuta la compagnia dei suoi compagni di scuola, entra spesso in forte conflitto con loro e perciò si trova a trascorrere molto tempo in totale solitudine. In compenso, cammina molto: nel giardino dei suoi genitori, nella sua camera, nei corridoi, nella strada. Cammina e cammina, soprattutto dopo il riposo. Tissié decide di sottoporlo ad un trattamento basato sull'esecuzione di movimenti elementari di coordinazione, di flessione, d'equilibrio, di salto al trampolino, di corsa a piedi, di passeggiate in bicicletta, perfino di boxe. A intervalli regolari, inoltre, lo costringe a delle docce fredde. I progressi del giovane sono, a dire del medico, rapidi: la paura lo abbandona, le manifestazioni violente si riducono, la possessione deambulatoria diviene rara, poiché - sentenzia Tissié - la ginnastica medica gli ha permesso di impiegare la forza che prima utilizzava nel conflitto. Qualche anno più tardi, il medico francese integrerà la sua nuova teoria, completandola con l'azione psico-dinamica della ginnastica respiratoria che - sempre secondo Tissié - stimola i centri psico-motori e la suggestione, sviluppa il controllo di sé e sollecita a livello cerebrale l'incontro tra il pensiero e il movimento. Parlando per la prima volta dell'esistenza a livello cerebrale di un legame tra i centri psico-motori e il movimento, agli inizi del '900 Tissié costruisce un nuovo spazio di oggetti e di concetti, la ginnastica medica, una teoria e una pratica che colloca tra la fisiologia e la psicologia (Fauché, 1993).

Da quale assunto è partito Tissié? Da un modello che oggi definiremmo "funzionale", "strumentale", da un'immagine dell'uomo come riserva di forza e di energia. Secondo questo modello tutti i processi biologici si

sviluppano, in estrema sintesi, attraverso un'alternanza binaria di "carica-scarica": quando la scarica è impedita, si generano conflitti che impediscono all'individuo di funzionare con il suo pieno potenziale energetico, una condizione che, diventata stato cronico, determina l'insorgenza di blocchi sia a livello fisico (muscolare) sia psichico. La visione funzionale del rapporto mente-corpo s'impone per buona parte del secolo scorso. Dall'ipnosi di Charcot e di Freud, passando attraverso le teorie catartiche di Willheim Reich, pioniere della bioenergetica, fino alle recenti mode del fitness, si diffonde per questa via un'idea del corpo come luogo dell'energia repressa, luogo di accumulo di tensioni, di conflitti - di volta in volta e in base agli assunti delle diverse scuole - da contenere e controllare oppure da scaricare e liberare. Questo modello funzionale si basa sostanzialmente sull'idea di un corpo avvertito come "pericoloso", minaccioso, poiché sostanzialmente "opaco", in quanto non svela all'esterno le reali dinamiche delle sue ragioni e del suo funzionamento. Un corpo il cui senso ultimo da sempre incanta, sorprende e insieme sfugge al controllo. Da lì, anche, lo sforzo (illusorio) di renderlo "trasparente": attraverso, ad esempio, l'enfatizzazione della prestazione, fino ad arrivare alla produzione di protesi per liberarsi dai limiti biologici, ai recenti e inquietanti scenari aperti dalla manipolazione chirurgica e genetica [2].

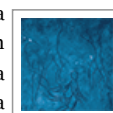
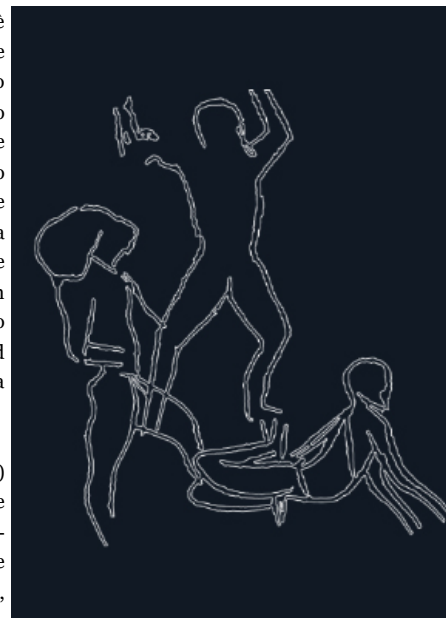
Che il corpo possa essere così percepito è ben testimoniato dagli importanti studi di Michel Foucault (1975) sull'organizzazione della disciplina nelle istituzioni totali: il carcere, l'ospedale, la caserma... la scuola. Ciò che veramente conta nell'esperienza dell'educare - sostiene Foucault - non è infatti la persona dell'educatore-insegnante-istruttore che sia, non è l'azione educativa, non è il metodo o la tecnica, non è l'apprendimento e neppure l'apprendimento dell'apprendimento; non è il contenuto, non è la disciplina, non è la comunicazione, non è la conoscenza del mondo psichico dell'educando, non è la dinamica sociale e familiare, non è la cultura di provenienza. Ciò che veramente educa è il reticolo che connette fra loro tutti questi elementi, un "dispositivo" nel quale rientrano soprattutto la cura degli spazi, dei tempi, dei corpi (Mottana, 2001). Foucault sottolinea, ad esempio, come la tecnologia dell'organizzazione di uno spazio seriale (la tradizionale fila di banchi orientati verso la cattedra) costituisca la vera grande innovazione delle tecniche comunicative dell'insegnamento, avendo determinato un'economia dei tempi e degli spazi funzionale alla creazione di una disciplina tesa a formare corpi docili, addomesticati e, in quanto tali, predisposti alla assimilazione delle reti precostituite del sapere disciplinare, al cui vertice egli pone quello medico. Tutti noi siamo stati educati all'interno di questo modello: nell'illusione educativa di poter educare esclusivamente attraverso la parola e le buone intenzioni senza dover fare i conti con altre dimensioni del sentire e del conoscere. Siamo tutti cresciuti in quel pregiudizio, già segnalato da Maria Montessori quando invitava, nella pratica educativa, a rompere con l'associazione di ciò che è "bene" con l'immobilità e la parola e di ciò che è male con la corporeità e il movimento.

Negli anni '60-'70 si profila appunto, anche come reazione al modello funzionale, un altro approccio al corpo e al movimento. Motore di questo cambiamento è senza dubbio lo scenario sociale e culturale di rivolta giovanile in cui si inscrive. Il conflitto trasforma la visione del corpo da luogo da contenere e da emendare in quella di luogo da ascoltare, da lasciar vivere. Una visione complessa che potremmo definire di natura relazionale, olistica, globale e dinamica. Non più considerato un oggetto, bensì un campo, il corpo diventa strumento per intrattenere rapporti con il mondo, sistema di opposizioni intorno a cui si giocano nuovi conflitti e nuove domande di trasformazione personale e collettiva. "Ho coscienza del mondo attraverso il corpo" è lo slogan di quegli anni preso a prestito da una famosa affermazione del grande filosofo della percezione Merleau-Ponty. Il corpo non più visto dunque come "il mio corpo/il tuo corpo", bensì come territorio di confine, di contatto emotivo; il corpo come sfondo e contesto per un'esperienza relazionale e comunicativa da intendersi come evento intersoggettivo. L'idea di corpo come campo si accompagna al recupero della nozione di "dialogo primario", che sottende il rapporto che intratteniamo con le emozioni quale conseguenza del modo in cui i nostri genitori si sono, sin dai primi giorni, relazionati con noi a livello corporeo, della comunicazione non verbale.

DOAJ Content

M@gm@ ISSN 1721-9809
Indexed in DOAJ since 2002

Directory of Open Access Journals

Il bambino impara a riconoscere ed esprimere le emozioni attraverso l'osservazione e l'imitazione. Ad esempio, se il bambino, per qualche ragione, mostra perplessità e inarca le sopracciglia, la madre inarcherà le sopracciglia "dicendogli" qualcosa che è la sua interpretazione di ciò che lui pensa stia comunicandogli. E' la prima esperienza che fa il bambino di essere compreso da un altro: è l'inizio della comunicazione emotiva. Il bambino che, contrariamente a quello che si pensa, fin dai primi mesi di vita dispone della capacità di crearsi delle rappresentazioni del mondo di ciò che gli accade intorno, reagisce con dei movimenti, delle contrazioni muscolari all'uso particolare delle vocali e consonanti di sua mamma che gli parla. Le emozioni hanno dunque delle radici corporee, legate al dialogo tonico. Un noto ricercatore, Daniel Stern (1987), ha postulato l'esistenza di un alfabeto emotivo primario, da lui definito degli "affetti vitali". Lo sviluppo di questi affetti nel bambino non dipenderebbe dal fatto di essere stato coccolato, cullato, accudito eccetera. Le differenze dipenderebbero da come la mamma lo ha tenuto in braccio, da come gli ha parlato... da come queste qualità di percepire le relazioni sono state introiettate da noi a partire dalla relazione primaria con qualcuno/a che nel frattempo si muoveva nello spazio, condizione che accresce ulteriormente gli stimoli tattili, uditivi, visivi, cinestesici. Una piena sintonizzazione corporea produce degli importanti risultati a livello dei processi di apprendimento. Insegna, fondamentalmente, cosa si può fare con uno schema motorio: indica opzioni, stili, possibilità. E' attraverso la sintonizzazione corporea che noi tutti abbiamo imparato che le altre persone possiedono differenti stati interiori e modi differenti di comunicarli, che esiste un vissuto interno e uno

esterno, che la comunicazione è resa possibile dal delicato lavoro sulla distanza da porre fra noi e gli altri senza che si smarrisca la relazione. In ogni attività, in tutte le proiezioni di noi nel mondo ritroviamo la nostra immagine del corpo. I modi di esprimerci ad ogni livello, la costruzione delle nostre frasi, la nostra gestualità, la scelta delle persone attorno a noi, la disposizione del nostro appartamento, tutto questo e altro racconta di quell'immagine e contribuisce a compensare costantemente, a livello simbolico, la perdita del piacere originario.

Per le scuole di pensiero di matrice comportamentista, da quest'immagine discende la nozione di "schema corporeo", vale a dire la maturazione delle capacità "prassiche" (l'integrazione delle diverse parti del corpo al fine di realizzare coordinazioni funzionali sempre più efficaci), che si consolida, parallelamente allo sviluppo neurofisiologico, intorno al 12°-13° anno di vita. Ma per altri teorici - come vedremo nel prossimo paragrafo - tale diretta associazione risulta alquanto riduttiva, poiché non è semplicemente stimolando ed educando il movimento che si facilita o si ristabilisce la comunicazione, i cui fondamenti sono innanzitutto la relazione, il piacere, la presenza.

Prevenire il corpo-docente

Disponiamo oggi, dunque, di due prospettive dalle quali considerare l'ascolto e la comunicazione corporea. La prima consiste, fondamentalmente, nel ritenere il linguaggio del corpo come denotativo delle cose e delle persone. I tradizionali studi della cosiddetta "Comunicazione non verbale" ne costituiscono il vertice più significativo (Argyle, 1975). Secondo la CNL, infatti, ogni segnale corporeo (gesti, atti, posture) rappresenta, nella logica di causa-effetto, un indicatore esterno di uno stato interno dell'individuo. Così, se di fronte ad un insegnante tenderò a chiudermi nelle spalle, a guardare verso il basso, ad abbassare il tono della voce ecc., tutto ciò starà inequivocabilmente ad indicare il "mio" disagio verso quella relazione: l'ampia pubblicistica a disposizione di questa opzione culturale si sforza di completare il suo "catalogo" con una molteplicità sempre più esaustiva di segni-segnali e relativi significati che, aldilà di ogni giudizio di merito, finiscono con l'assegnare alla comunicazione corporea, in nome dell'urgenza classificatoria, un valore aggiunto ma subalterno, per non dire opzionale, rispetto a quello della parola.

Ben diversa è la seconda prospettiva che invece s'interroga sulle "funzioni relazionali" del dialogo corporeo.

Apro la porta del frigorifero. Il gatto arriva e si strofina contro la mia gamba ed emette una variante della proposizione "miao". Asserire che comunica "Dammi del latte" può essere utile, ma non è una traduzione corretta dal suo linguaggio al nostro. Più fedelmente dovremmo tradurre "Sii mamma", "Fammi da mamma" (...). Questa forma di comunicazione non è riducibile né ad uno stimolo né ad una risposta. Non è neppure riducibile a "una descrizione" e nemmeno a "un ordine", è "un'idea concretizzata": strofinandosi sulla mia gamba e facendo "miao" il gatto EVOCA UN CONTESTO RELAZIONALE del quale lui è già pienamente parte (...) ATTIVA UNA DINAMICA CONFIGURAZIONALE (...) in quanto coinvolge l'interlocutore compromettendosi fisicamente ed emozionalmente nell'evocazione di Gestalt che corrispondono a specifiche e contingenti configurazioni della socialità e del potere (Sclavi, 2003, pp.225-226).

L'esempio del gatto, che nella citazione Marianella Sclavi prende a prestito da Gregory Bateson, illustra bene il passaggio da un'attenzione corporea tutta centrata sulla psicologia dell'individuo, qual è il caso della CNL, ad un'attenzione impegnata al contrario ad inscriverlo in una relazione. Il significato dell'interazione è da rintracciare nello spazio corporeo aperto dall'incontro. Ascoltare e ascoltarsi attraverso il corpo, significa divenire consapevoli che la relazione che s'instaura a tale livello "è sempre autoriflessiva, circolare, dialogica; rimanda, per essere descritta, alle reazioni, alle reazioni alle reazioni. Non ci informa su cosa guardiamo ma su come siamo dinamicamente impegnati a costruire i contesti di cui siamo parte" (Sclavi, 2003, pp.231-232).

Un luogo per eccellenza dove più sensibile si è palesata la ricerca intorno ad una simile consapevolezza è certamente quello del teatro. In particolar modo di quel teatro che nel secolo scorso più si è interrogato circa il senso da attribuire alla relazione attore/pubblico. Messa in crisi la concezione tradizionale della commedia borghese, di un teatro "liturgico" nel quale tutto si risolveva nello "spostare il corpo" sul palcoscenico per mandare a memoria un testo, alcuni grandi riformatori dell'arte attorale si sono chiesti come fare per mettere primariamente in scena l'attenzione e l'ascolto del loro pubblico. Come l'attore diventa protagonista di una storia che non gli appartiene? "Qual è l'elemento senza il quale il teatro non può esistere?". Queste e altre domande hanno dato il via ad una stagione fertile di ricerca, incarnata soprattutto in alcune figure. Valga qui per tutte quella di Jerzy Grotowski, acclamato regista polacco, allievo di Stanislavskij, che, nella seconda metà del '900, dopo aver messo trionfalmente in scena solo pochi spettacoli, decidendo di "ritirarsi" dal gioco delle rappresentazioni, inaugurò un nuovo modo di pensare e fare teatro, interessante soprattutto per le straordinarie analogie che esso ha saputo nel tempo manifestare - come richiamato dalla illuminante citazione che segue - rispetto ai contesti propri dell'educazione.

Un progetto formativo viene spesso concepito come un testo normativo. Se invece, come formatore, educatore, insegnante, penso il programma non come un testo ma come un copione teatrale, il programma non si situa fuori dallo spazio dell'educare, lontano da me e dai miei allievi, ma si pone come qualcosa che

“noi” dobbiamo “recitare” (Antonacci, 2001, p.82).

Per Grotowski si può eliminare la scenografia, si possono eliminare gli effetti luce, l’intervento musicale, il trucco, il costume, si può eliminare anche il testo, ma finché resta la presenza fisica ed espressiva dell’attore a confronto con il pubblico, il teatro (l’educazione) esiste: un’espressività, una comunicazione e un ascolto possono essere instaurate. A questa irriducibilità del corpo all’atto teatrale inteso come potere d’ascolto (definita da Grotowski, “organicità”) il regista polacco è arrivato attraverso un particolare percorso, da lui definito “parateatrale”, basato sullo studio dei comportamenti corporei che determinano le condizioni per “un uomo e una donna attenti”, il quale merita di essere quantomeno accennato. Nei suoi numerosi viaggi e stage in giro per il mondo, radunando attorno a sé individui di differenti tradizioni e culture, aldiquà delle ragioni religiose ed esoteriche, egli si era reso conto di una semplice e profonda verità.

In diverse pratiche legate a momenti di culto, di meditazione o di semplice attenzione, in culture distanti tra loro, i corpi di coloro che cercano la concentrazione si trovano in una posizione analoga: immobile e dinamica, in equilibrio instabile, all’erta, al limite dello squilibrio. Quando le pratiche rituali, a cui sono legate queste posizioni del corpo si cristallizzano o istituzionalizzano, d’un tratto i corpi si rilasciano. Ci si siede (Lorenzoni, 2002, p.102).

Da sempre, tutte le forme di meditazione e preghiera presuppongono una disciplina posturale. In alcuni casi - come nell’essenzialità buddista della corrente Zen - la comunicazione e l’ascolto “di ciò che è più importante di noi” coincide strettamente con l’attitudine corporea, è la postura. Quando però la liturgia (della parola) prevale sull’energia della fede, allora… ci si siede nelle chiese come si sprofonda nei nostri sempre più soffici divani. Il corpo-docente si nasconde al riparo della cattedra…

Una pedagogia dei piccoli mali

Quali vantaggi può trarre un educatore resosi sensibile agli aspetti corporei della relazione formativa?

Sarà certamente un osservatore più attento di come i corpi si dispongono e si muovono nello spazio, delle loro “danze” (dei ritmi), ovvero delle varie possibili configurazioni relazionali che i medesimi (incluso il proprio, ovviamente) dispiegano. Soprattutto, non isolerà più i singoli comportamenti, con l’inevitabile operazione giudicante che ne scaturisce. Di conseguenza, saprà utilizzare tali consapevolezze come risorse formative, ad esempio, chiedendosi: Cosa faccio (quali azioni) prima di entrare in aula? E quando mi appresto ad iniziare una lezione? Occupo sempre lo stesso posto? Sono consapevole di essere fermo o in movimento quando lo sono? Con quali atti “carico” i silenzi? Il mio tono della voce “punteggia” i passaggi delle mie comunicazioni? Come guardo, cosa muovo, cosa penso mentre ascolto? La pedagogia del corpo si offre perciò come una pedagogia dell'ascolto e della presenza, un'attitudine che legittima un diverso atteggiamento e posizionamento in relazione all'altro, offrendo opportunità per cambiare le configurazioni abitudinarie, per agire lo “piazzamento apprenditivo”. Le parole che seguono, di un operatore nel campo della terapia a mediazione corporea, ci aiutano a chiarire bene cosa significhi stare nella relazione filtrandola attraverso il proprio corpo: “durante una seduta con una mia piccola paziente, mi coglie una grande sonnolenza. Il mio corpo diventa pesante, i ritmi interni sembrano rallentare, il respiro si limita al torace. Con un altro bambino, in un'altra occasione, invece, il respiro è accelerato, mi sorprendo agitato, mi accorgo di muovere molto il mio corpo. Con un altro bambino ancora mi sento girare la testa, trattengo il respiro, non riesco a percepirmi con la stessa solidità, le cose sembrano perdere i loro contorni precisi, mi sento fluttuare” (Cartacci, 2002).

Sospendendo il giudizio, l'abitudine a voler immediatamente intervenire, disponendoci ad ascoltare ciò che passa attraverso il proprio corpo, si apre l'interazione educativa ad un flusso continuo di segnali:
- come sto respirando?;
- come batte il mio cuore?;
- come varia il mio tono muscolare?;
- è la mia voce?;
- quale qualità esprime il mio gesto, il mio sguardo, la mia mimica?;
- …

Sapere cosa provo attraverso il mio corpo di fronte all’altro mi permette non solo di capire cosa l'altro prova, soprattutto di generare naturalmente un’effettiva sintonizzazione, di evidenziare e nominare emozioni e sentimenti che in-formano la relazione con quel particolare bambino, adolescente o adulto che sia. Il rapporto con il linguaggio del corpo, prima ancora di divenire pratica psicopedagogica, è una "pedagogia dell'esistenza". Una pratica della nostra quotidianità che possiamo affinare oltre e prima che essa diventi pratica psicopedagogica, come ci ricorda Alberto Melucci nella riflessione che segue, cui affido la conclusione di questo mio contributo:

“Una delle esperienze più comuni in cui il conflitto del corpo si manifesta nella nostra vita quotidiana sono i piccoli mali, tutti quei fastidi e disagi fisici per i quali normalmente non riteniamo necessario un intervento medico. Tutti noi, in misura variabile, siamo afflitti o visitati da questi piccoli mali (…). Che cosa significano

per noi questi stati fisici e queste sensazioni del corpo che ci visitano con tanta continuità? (...) Ciò che connota i piccoli mali è il fatto che essi sono nel corpo. Abbiamo mal di testa, mal di stomaco, mal di schiena, e così via (...). Quali sono le risposte correnti che più o meno tutti utilizziamo verso i piccoli mali? La più generale è la negazione. Ciò significa che anche se fisicamente continuiamo a registrare tutti i disagi di cui sappiamo, non facciamo posto alla possibilità di nominare, di dare un senso a questa parte della nostra esperienza (...). Col tempo non diciamo neppure più "Ho mal di testa", ma ci rifugiamo nel più generico "Non sto bene". L'altra risposta fondamentale ai piccoli mali è il ricorso ai farmaci. Attraverso i farmaci si ottiene il risultato fisiologico di ridurre o annullare il fastidio, allontanando fisicamente l'ospite. Ma si raggiunge anche l'effetto, più importante dal punto di vista psicologico, di cancellarlo dalla lista. Dove prima c'era una presenza creiamo, mentalmente e affettivamente, uno spazio vuoto. Il silenzio del corpo. A noi allora decidere se cancellare questa relazione con un'elaborazione mentale o con i farmaci, oppure se assumere la responsabilità di dare senso alla nostra finitezza. Poiché i piccoli mali non ci ricordano solo che siamo finiti e che possiamo morire, ma anche che stiamo vivendo, che traduciamo nel nostro corpo una condizione esistenziale, ambientale, relazionale (...). Diventare vittime o interlocutori di questi processi dipende anche dalla nostra vicinanza al corpo che siamo. Di fronte al corpo asettico della medicina potremo far esistere un corpo vivo solo se ne avremo imparato la parola” (Melucci, 1991, pp.78-86).

NOTE

1] Quanto contenuto in questo paragrafo riprende, in estrema sintesi, la materia di un mio saggio di recentissima pubblicazione: Gamelli I., Pedagogia e Scienze motorie, Guerini, Milano 2004.
2] Gli uomini (intesi come genere maschile) non abitano il corpo. Probabilmente poiché subalterni in relazione ai processi generativi della specie – da questo punto di vista, molti studi di genere parlano di "miseria del corpo maschile" – gli uomini hanno sempre manifestato un'urgenza di emancipazione dal corpo, dal biologico, dai suoi segnali, dall'ascolto. Un esempio emblematico è costituito dalle vicissitudini occorse, nei tempi moderni, alle pratiche della nascita, evento corporeo e misterioso per eccellenza. La loro essenziale dimensione naturale, propria del genere femminile, è stata progressivamente ospedalizzata e messa sotto il controllo del sapere medico, non a caso ancora oggi in questo settore prevalentemente maschile.

BIBLIOGRAFIA

Antonacci F., Cappa F. (a cura di), Riccardo Massa, (Lezioni su) la peste, il teatro, l’educazione, Franco Angeli, Milano 2001, p. 82.
Argyle M., Il corpo e il suo linguaggio: Studio sulla comunicazione non verbale, Zanichelli, Bologna, 1975.
Bateson G., Verso un’ecologia della mente, Adelphi, Milano, 1976.
Cacciamani S., Psicologia per l’insegnamento, Carocci, Roma, 2002.
Cartacci F., Bambini che chiedono aiuto, Unicopli, Milano, 2002.
Contini M.G. (a cura di), Il gruppo educativo, Carocci, Roma, 2000.
Fauché S., Du corps au psychisme, PUF, Paris, 1993.
Formenti L., L’ascolto che cura, in Gamelli I. (a cura di), Il prisma autobiografico, Unicopli, Milano, 2003.
Foucault M., Sorvegliare e punire, Torino, Einaudi, 1975.
Gamelli I., Pedagogia e Scienze motorie, Guerini, Milano, 2004.
Lorenzoni F., L’ospite bambino, Era Nuova, Perugina, 2002.
Melucci A., Il gioco dell’io, Feltrinelli, Milano, 1991.
Mottana P., “La pedagogia come clinica della formazione”, Pedagogika, n. 21-2001.
Sclavi M., Arte di ascoltare e mondi possibili: Come si esce dalle cornici di cui siamo parte, Bruno Mondadori, Milano, 2003, pp. 225-226.
Simmel G., Il conflitto nella cultura moderna e altri saggi, Bulzoni, Roma, 1976.
Stern D., Il mondo interpersonale del bambino, Bollati Boringhieri, Torino, 1987.
Watzlawick et alii, Pragmatica della comunicazione umana, Astrolabio, Roma, 1971.

M@GM@ ISSN 1721-9809
International Protection of Copyright and Neighboring Rights

Periodico elettronico fondato e diretto dal Sociologo Orazio Maria Valastro
Testata registrata n.27/02 del 19/11/02 Registro Stampa del Tribunale di Catania Redazione: via Pietro Mascagni n.20, 95131 Catania-Italia
Direttore Responsabile: Orazio Maria Valastro
Iscritto all'Albo Speciale dell'Ordine dei Giornalisti di Sicilia
Periodico diffuso tramite l'host SARL OVH con sede a Roubaix in Francia

Rivista Internazionale di Scienze Umane e Sociali

Pratiche narrative per la formazione
Francesca Pulvirenti (a cura di)
M@gm@ vol.3 n.3 Luglio-Settembre 2005

PENSARE IN CERCHIO: UN'ESPERIENZA EDUCATIVA DI PHILOSOPHY FOR CHILDREN

Alessandra Tigano

sandratigano@virgilio.it
Dottoranda di ricerca c/o la Facoltà di Scienze della Formazione di Catania, si occupa di ermeneutica e pedagogia critica, ha pubblicato saggi e articoli su riviste nazionali di settore; Laureata in Pedagogia presso l'Università di Catania; Insegnante a tempo indeterminato di scuola primaria ed operatore psico-pedagogico c/o il 3° Circolo didattico 'R. Chinnici' di Piazza Armerina (En), dove ha avuto modo, come Teacher educator, di sperimentare il curriculum di Lipman della Philosophy for Children.

1. PENSARE... E PROGETTARE [1]

Sperimentare e sfidare abitudini, in tempi e in contesti di standardizzazione dei comportamenti didattici, di omologazione dei processi, dei saperi e di consolidate pratiche di insegnamento–apprendimento, non è cosa semplice Ma quando c'è il desiderio di sperimentarsi e di mettersi in gioco si affronta il nuovo con la voglia di raccontare e comunicare quel che si è saputo o potuto fare in certe circostanze. Rileggendo le schede e la documentazione raccolta, a supporto dell'esperienza svolta, si ha la sensazione di avere intrapreso un significativo percorso esperenziale sia per i bambini che per i docenti coinvolti. Senz'altro incoraggiante, originale. Tuttavia, una volta che il libro–testimonianza è stato sfogliato con curiosità e riposto nello scaffale della propria libreria, può accadere di domandarsi: "Che cosa ho imparato?" Sì, sollecitazioni indubbiamente ce ne sono state, il commento al percorso formativo svolto è sufficientemente esplicito, le foto, i disegni e le registrazioni delle voci dei bambini, le schede di valutazione finale delle sessioni riescono senz'altro a delineare il cammino. Molte sono le "tracce" degli alunni, testimonianza del loro impegno, emotivo e cognitivo. Credo che la domanda iniziale, attenta e scrupolosa, rivolta soprattutto a me stessa, mi abbia accompagnato nell' interpretazione di quei momenti che hanno preceduto quella abbondanza di pratica, quella profusione di esempi, spunti e riflessioni sulla formazione iniziale in philosophy for children **[2]**.

Raccontare l'esperienza svolta non è sempre facile, ma è possibile, attraverso la scrittura, intravedere quali siano stati i passaggi mentali e operativi che hanno sostenuto e accompagnato le sessioni di lavoro. Si tratta di narrare il vissuto di un'esperienza educativa, facendo ricorso al punto di vista retrospettivo dell'atto di

scrivere, al fine di raccontarne le tensioni pratiche ed intellettuali. Raccontare è innanzitutto ricordare, dialogare con un'esperienza distanziata nel tempo per evitare che essa sfugga all'oblio e alla dimenticanza. Pertanto, un racconto di tipo autobiografico può servire per lasciare un segno che vada oltre a delle schede utili per mostrare e monitorare il lavoro svolto [3]. Formazione e narrazione vanno di pari passo ed il racconto è qui inteso come esperienza da condividere. Il metodo autobiografico aiuta la mente a narrare di sé ed è utile alla ricerca e all'interpretazione dell'esperienza formativa compiuta [4]. Esso chiama in causa l'approccio filosofico relativo al significato della narrazione e della scrittura di sé, sia come occasione di sviluppo cognitivo sia come modalità di stare con gli altri imparando insieme. Raccontare un'esperienza educativa significa richiamare quel tipo di memoria retrospettiva che Paul Ricoeur chiama memoria interna (Ricoeur 2003, p.208). Quella memoria che si collega direttamente alla riflessività personale dell'educatore, al rapporto che, quella circoscritta pratica educativa ha avuto con la percezione personale dell'esperienza formativa stessa, comprese le aspettative e le resistenze iniziali. Come in un viaggio "didattico", caratterizzato soprattutto da dubbi, ricerche e disponibilità al rinnovamento, mi sono ritrovata a percorrere altri tracciati e a scoprire nuove conoscenze. Queste, le motivazioni che si agitavano nell'intimità dei miei pensieri e dei colleghi che sono riuscita a coinvolgere Motivazioni affascinanti, che hanno attivato l'ideazione del progetto "Pensare in cerchio", secondo la metodologia della philosophy for children.

Dedico queste mie riflessioni agli adulti, che hanno voluto cimentarsi in questo tipo di esperienza e a tutti gli educatori che continuano ad interrogarsi sul piano professionale ed esistenziale.

2. PENSARE IL SETTING

L'esperienza di philosophy for children si è svolta lavorando rigorosamente in cerchio: in piedi, nella parte introduttiva alle sessioni dedicata al riscaldamento pre-verbale e basato su giochi di ascolto e di relazione. Seduti, quando si è sperimentata l'efficacia dei cerchi di narrazione come luoghi di condivisione della lettura e dell'ascolto. Le attività di riscaldamento si sono rivelate utili per creare un clima emotivamente "caldo", per unire il gruppo e per far sì che i bambini si sentissero a proprio agio nello scambiarsi le idee e nel prendere parte alle attività dialogiche. Giochi di ascolto e di relazione, rituali importanti, che, immediatamente riconosciuti dai bambini, hanno segnato l'inizio ludico degli incontri. Ogni territorio narrativo ha bisogno di un suo ambiente, per cui la prima cura è stata dedicata proprio sia all'ideazione e alla costruzione del setting, che alla cornice in cui sono state attivate le logiche narrative e i pensieri dei bambini. Pertanto, al fine di creare un buon ambiente narrativo e di sviluppare un clima di ascolto reciproco, anche i bambini sono stati coinvolti nel "pensare" in che modo fosse possibile riorganizzare il contesto fisico in cui si sarebbero tenuti gli incontri pomeridiani.

Entusiasmante, per i docenti, constatare come gli alunni si misuravano con la capacità di ascoltarsi e di negoziare le loro idee, per trovare una soluzione comune che potesse andar bene per tutti. Sorprendente verificare come, sollecitati a riflettere sulle parole che davano il titolo al progetto, i bambini convogliavano le loro riflessioni nel pensare ad uno spazio libero, senza banchi e sedie disposti in fila. La "comunità di ricerca" [5] si attivava nella costruzione del setting ideale.

Questi i contributi significativi dei bambini e le sollecitazioni del facilitatore.

Facilitatore: Riflettiamo su queste parole: - Pensare in cerchio. Sono le parole che danno il titolo ai nostri incontri pomeridiani. Come ci possiamo sistemare all'interno della nostra aula?
Silvia: possiamo unire i banchi in mezzo all'aula e sistemare le sedie intorno.
Valentino: uniamo i banchi ma rimaniamo sempre in fila.
Alessio: mettiamo i banchi in cerchio e noi ci sistemiamo dentro il cerchio.
Noemi: ...e leviamo anche la lavagna! La lavagna non ci serve per pensare in cerchio!
Krystian: mettiamo i banchi in cerchio ma facciamo tanti piccoli gruppi di quattro bambini ciascuno. E poi ci giriamo per ascoltare i pensieri degli altri.
Andrea: secondo me è meglio togliere i banchi e metterli accostati tutti al muro. Così possiamo sistemare le sedie al centro dell'aula che formano un cerchio.
Alessio: i banchi non ci servono e questa sistemazione è la migliore per ascoltare i pensieri di tutti.
Valentino: così senza i banchi ci aiutiamo a pensare.
Luigi: così con le sedie in cerchio pensiamo di più.
Giuseppe: i banchi non ci servono perché non dobbiamo scrivere.
Krystian: a scuola c'è molto pensiero e in cerchio possiamo pensare insieme.
Facilitatore: allora in che modo ci sistemeremo oggi pomeriggio?
Giuseppe: come ha detto Andrea.
Facilitatore: siete tutti d'accordo sulla proposta di Andrea?
Tutti: Sììì.

Rispettando la decisione presa nel corso della mattinata e così come aveva suggerito Andrea, in occasione del primo incontro pomeridiano, i bambini si sono subito attivati nel sistemare le sedie in cerchio. L'idea di cambiare l'assetto tradizionale dell'aula li coinvolgeva in un clima frizzante e carico di energie. Del resto

organizzare il setting operativo in modo congeniale è un presupposto semplice e rigoroso determinante per il successo formativo delle sessioni. Soltanto disposti in cerchio si è potuto creare e delimitare uno spazio libero per accogliere i pensieri individuali di tutti in forma non gerarchica, ma reciproca e comune, favorendo il piacere di ascoltarsi. Grazie a questo spazio liberamente costruito la classe diveniva spontaneamente una comunità pensante (Cosentino, 2002, pp.154-158). L'entusiasmo e la capacità di coinvolgimento dei bambini nel "pensare" collettivamente in che modo ci dovevamo sistemare nel corso degli incontri già deponeva a favore delle loro curiosità e aspettative. Ma ciò che costituisce riflessione di grande interesse pedagogico è il commento di alcuni alunni, i quali, nella loro maniera semplice e diretta di esprimersi, hanno proposto di attuare il cerchio anche durante il "normale" svolgimento delle attività curriculari.

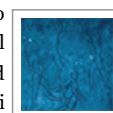
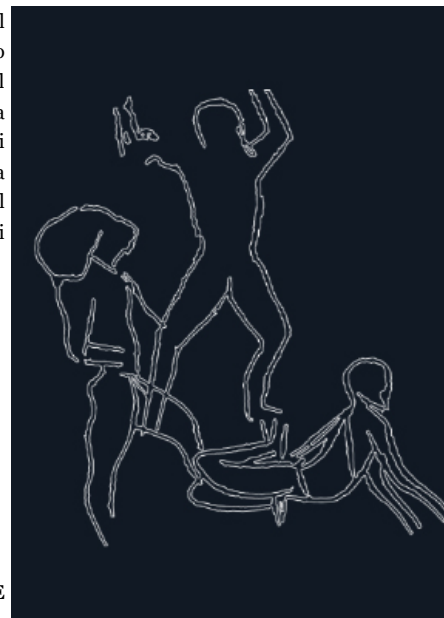
Valentino: perché domani mattina non mettiamo i banchi in cerchio?
Insegnante: perché vuoi cambiare la disposizione dei banchi?
Valentino: perché il cerchio è come l'arcobaleno e ci dice pace.
Giuseppe: perché nel cerchio c'è più attenzione.
Silvia: nel cerchio siamo anche più tranquilli.
Ivan: nel cerchio mi sento più felice...
Marco: nel cerchio c'è anche più silenzio...
Alessio: nel cerchio c'è più concentrazione.

3. LA NARRAZIONE IN CERCHIO: DALLA NASCITA DELLE DOMANDE ALLA COSTRUZIONE DEI CONCETTI

Immaginare, ascoltare, fare domande, è come sappiamo, un'inclinazione naturale dei bambini. Una sorta di "passione" che, talvolta, si blocca con l'avanzare della scolarizzazione. La progettualità formativa che segue le indicazioni metodologiche della philosophy for children bene si inserisce nel contesto di una relazione che si svolge in forma circolare e cooperativa. Essa, partendo dall'ascolto e dalla narrazione di storie, usa il cerchio come figura e luogo fisico della comunicazione dove prende corpo il dialogo a più voci. Richiamando la pratica filosofica del cerchio come metafora della narrazione, si è potuto dialogare intensamente e fare germogliare domande e desideri di conoscenza. In questa prospettiva, il coinvolgimento dei bambini è stato diretto ed immediato. Si ritrovano qui - coniugate insieme - l'attualità del metodo socratico dell'interrogare, del dialogare e l'intuizione platonica sulla impossibilità che nasca filosofia se prima non si è lungamente vissuto e discusso insieme.

I bambini sono stati sollecitati a riflettere sulla vita di tutti i giorni, sui momenti e sugli aspetti che provocano inquietudine e spaesamento, e da cui si generano domande limite, domande radicali, questioni filosofiche. Gli alunni delle classi interessate hanno utilizzato"Elfie" (Lipman, 1999), un racconto di M. Lipman che ha offerto importanti spunti di discussione succedutisi secondo questo ordine: l'esistenza dei nomi, l'esistenza del pensiero, come saremo da grandi, il giusto e le buone maniere, l'autorità e le distinzioni. Il manuale legato ad Elfie è stato utilizzato per chiarire i concetti che emergevano nel corso delle sessioni, per proporre preziosi esercizi da utilizzare quando la discussione procedeva a fatica.

In tutti gli incontri sono stati presenti due osservatori **[6]** con il compito di verbalizzare l'intera sessione, gli interventi del docente-facilitatore e dei bambini. La discussione non durava più di 15/20 minuti. Per prendere il turno i bambini utilizzavano dei cartellini colorati: solo chi li alzava in alto poteva prendere la parola. Dall'analisi delle discussioni trascritte sono emerse due riflessioni fondamentali: la prima riguarda il modo in cui i bambini, dall'inizio alla fine della sessione, costruivano i loro concetti sulle tematiche affrontate, mentre la seconda riguarda la figura del facilitatore. Analizzare le discussioni trascritte è servito soprattutto per riflettere sull'interazione, già messa a fuoco da Vygotskij (Dixon-Krauss, 2000, pp.70-73), fra l'esperienza del pensare in cerchio e del domandare e la costruzione dei concetti. I bambini si sono misurati con la "nascita" di alcune domande: "Perché esistono i nomi? Che cos'è una distinzione? Chi è il direttore? Che cosa sono le maniere? Come saremo da grandi? Si può pensare e non parlare?".

Ascoltare il testo era solo un pre-testo per introdurre temi interessanti e per filosofare con i bambini per stimolarli a fare domande e "farli riflettere col pensiero sulle operazioni e le procedure del pensiero" (Cosentino, 2002, p.251). Infatti, attraverso le discussioni i bambini hanno tentato di concettualizzare i problemi, affrontando ipotesi, procedendo a confronti fra le idee, definendo e chiarendo i pensieri di cui si discuteva nelle sessioni. I bambini sono rimasti affascinati dal parlare in cerchio, dal continuo interloquire e germogliare di domande, nate dalle loro esperienze e socializzate all'interno del cerchio. Per loro, pensare per raccontare i propri pensieri, significava pronunciare concetti spontanei nati dall'esperienza quotidiana. Attraverso l'incontro con il pensiero dell'altro i bambini hanno trovato spiegazioni, esemplificazioni ed hanno affrontato ipotesi differenti. L'esperienza del domandare, la capacità di classificare fatti e concetti, di intuire le relazioni tra i pensieri, la capacità di ascoltare e modificare le proprie opinioni sono abilità cognitive complesse che la sperimentazione della philosophy for children ha sicuramente sviluppato. Alla fine di ogni sessione i bambini hanno tentato di elaborare dei concetti conclusivi sulle tematiche affrontate. Concetti che in qualche modo chiudevano la discussione, ma non in modo rigido e definitivo. La necessità non era quella di giungere ad un punto fermo, ma di tentare di trovare delle soluzioni ai problemi emersi nel corso degli

DOAJ Content

M@gm@ ISSN 1721-9809
Indexed in DOAJ since 2002

Directory of Open Access Journals

incontri. Cominciare a definire un problema, cercare di tentare di dare delle prime definizioni ad una domanda elaborata dal gruppo, credo sia la strada più opportuna che conduce alla progressiva consapevolezza dell'uso del concetto. Consapevolezza che è ancora all'inizio nelle menti dei bambini di 7/8 anni ma che apre, metodologicamente, la via verso uno sviluppo maggiormente deliberato di questa capacità.

A supporto di quanto detto finora - e per capire in che modo i bambini hanno tentato di costruire i loro concetti - si riportano gli stralci di due sessioni: quella sull'esistenza dei nomi e quella relativa alle buone maniere Ciò può essere utile al fine di ripercorrere i passaggi mentali e i progressi registrati dal gruppo che si impegnava nel tentativo di affrontare e concettualizzare i problemi emersi. La tematica dei nomi ha coinvolto i bambini in modo particolare. E' stato, non solo l'argomento portante di un'intera sessione, ma si è sentito il bisogno di continuarla anche in orario antimeridiano nel corso delle attività curricolari di lingua italiana.

Lettura del primo episodio di Elfie capitolo primo.

[...]
Emanuele: i nomi vengono dai bisnonni.
Denise: o dal padre dei bisnonni.
Giorgio: perché esistono i nomi?
Rita: i nomi esistono perché altrimenti non ci possiamo chiamare, non ci possiamo distinguere.
Giorgio: senza i nomi ci chiamiamo:- Ehi, tu con gli occhiali e il naso lungo!
Arianna: i nomi esistono per chiamarci.
Manuela: i nomi servono per chiamarci quando andiamo a scuola o siamo con i nostri amici...
Denise: anche i nostri genitori ci chiamano con il nostro nome.
Gabriele: i nomi esistono per riconoscere tutte le cose. I nomi non si possono cambiare perché altrimenti i nostri amici non ci riconoscono più.
Arianna: se cambiamo i nomi le persone non ci riconoscono più.
Giorgio: gli altri non sono liberi di chiamarci come vogliono perché la scelta di cambiare il nome spetta solo a noi.
Barbara: una volta avevo un gatto che si chiamava Curacciò. Ho trovato un nome più carino e ho cambiato il nome al gatto. Il gatto non mi rispondeva più e non capivo il perché. Poi mi sono ricordata che i nomi non si possono cambiare e non l' ho cambiato più. Ho richiamato il mio gatto Curacciò.
Stefano: i nomi esistono per parlare.

Lettura del primo episodio di Elfie capitolo secondo.

[...]
Alessio: le maniere sono come ci comportiamo Per esempio ci possiamo comportare in modo civile ed educato; oppure al contrario, in modo maleducato!
Insegnante: che vuol dire essere maleducati?
Giuseppe: significa non avere delle buone maniere.
Luigi: le maniere sono buone quando sono giuste. Qualche volta si possono avere delle idee buone ma si fanno in modo sbagliato. Per esempio, una volta volevo regalare un disegno alla mamma ma quando l'ho ritagliato ho sbagliato tutto. L'idea però era buona.
Morena: fare le cose sbagliate non è fare le cose giuste. Quando si sanno le cose si fanno in modo giusto. Una cosa è sbagliata quando si fanno le cose male e non vengono bene.
Giuseppe: una persona maleducata è una persona che non usa le buone maniere e che non si sa comportare.
M. Teresa: lo Stato e i genitori stabiliscono le regole e dicono chi è una persona maleducata.

Si è notato come i bambini, nell' affrontare le discussioni collettive, utilizzavano con maggiore frequenza i connettivi “forse, perché, altrimenti”, partecipando alla ricerca con esempi pertinenti provenienti dalle loro esperienze personali, manifestando un profondo piacere nell'ascoltarsi e nel portare ognuno il proprio contributo legato ai loro vissuti. Grazie all'ascolto reciproco i bambini cominciavano ad associare i loro pensieri a quelli degli altri. Inoltre, gli alunni hanno rafforzato la voglia di interrogarsi su situazioni - problema anche al di fuori delle sessioni sperimentali. Ad esempio, tutte le volte che i bambini si cimentavano nella lettura di brani tratti dal loro libro di testo **[7]**, affrontavano le letture avviando in classe delle piacevolissime discussioni. In sostanza anche il libro di lettura (come la lettura degli episodi di Elfie) è diventato un pre-testo per avviare delle discussioni - problema. Nel corso dell'anno la classe si è più volte costituita naturalmente come una comunità che ha ricercato, nell'ambito delle attività cosiddette curricolari legate alla lettura, il significato di molte parole e di alcuni concetti **[8]**.

Nel passaggio procedurale che conduce, dalla nascita delle domande ad un tentativo mentale di costruzione dei concetti, ho trovato fondamentale il concetto vygotskijano di “area di sviluppo prossimale” che racchiude in sé l'idea dello sviluppo concettuale. Per Vygotskij il problema è di riuscire ad individuare l'area di sviluppo “prossimale” del bambino (o “potenziale”, dipende dalle traduzioni), che definisce così: “il divario tra l'età mentale effettiva di un bambino e il livello ch'egli raggiunge risolvendo certi problemi con un po' di aiuto, indica la zona del suo sviluppo prossimale” (Vygotskij, 1954, p.129) **[9]**. Nel condurre le sessioni in

philosophy for children mi sono resa conto quanto attuale fosse questo fondamentale concetto vygotskijano e di quanto questo concetto "circolasse", quasi inconsapevolmente, "dentro il cerchio pensante". Quando questo si misurava con la capacità di affrontare problematiche discussioni collettive; condurre le sessioni è stata, pertanto, occasione di riflessione pratico–teorica su questa importante prospettiva vygotskijana che sostiene e prende corpo nella conduzione pratica delle sessioni della philosophy for children.

Analizzare i pensieri dei bambini, nel momento in cui sono impegnati in attività di apprendimento, credo sia una delle chiavi dell'insegnamento che consiste nel riuscire a capire a cosa e a come pensano i bambini in situazioni formative progettate con questo scopo e con queste finalità. Certo non è sicuramente facile da un punto di vista didattico, individuare quest'area di sviluppo per ciascun bambino, ma tenere presente la sua esistenza può portare a una maggiore attenzione nel progettare dei laboratori o dei progetti didattici che si prefiggono l'obiettivo di "scoprire" quali idee o concetti i bambini già possiedono ed aiutarli ad acquisire nuove "consapevolezze" Consapevolezze e competenze che non nascono da una riflessione individuale, ma dall'ascolto reciproco che avviene solo "dentro" il cerchio. E' solo dalla circolarità del pensiero e dalle numerose mediazioni e negoziazioni che cresce concettualmente senza mai attestarsi su posizioni statiche e definitive.

4. VALUTAZIONE DELLA SPERIMENTAZIONE

Che cosa si può dire sulla qualità della sperimentazione? I dati presi in carico per valutare questa esperienza formativa si riferiscono alle registrazioni, da parte degli osservatori, di ciò che è successo durante gli incontri. Gli appunti sono stati un valido aiuto per analizzare, in un secondo momento, gli interventi degli alunni e quelli del facilitatore. Considerato, comunque, che è molto difficile valutare i progressi registrati durante i dialoghi, si cercherà di dire sommariamente quali sono stati i dati più importanti registrati alla fine della sperimentazione e dell'anno scolastico. I bambini hanno tratto dei benefici dal farsi coinvolgere in attività che si svolgevano in classe, ma in una classe trasformata e de-strutturata poiché i banchi in fila non esistevano più, esisteva solo un cerchio fatto di sedie con un tappeto al centro, simbolo e metafora dei nostri pensieri, punto d'incontro del nostro ascoltare e pensare insieme. La creazione di questo tipo di ambiente è stata fondamentale al fine di migliorare l'atmosfera della comunicazione e di registrare dei benefici relativi al benessere sociale ed emotivo. Nello specifico, tali benefici hanno riguardato lo sviluppo di una maggiore autostima (Plummer, 2003, pp.13-18) poiché ciascun alunno si è sentito capace di pensare, degno di essere ascoltato e di essere preso in considerazione, registrando così delle relazioni più soddisfacenti all'interno del gruppo classe.

Si è riusciti a creare una relazione caratterizzata dall'accoglienza e dalla considerazione di tutti i bambini coinvolti nel cerchio e tutti hanno avuto la possibilità di esprimersi. Alla fine dell'anno, e a conclusione della sperimentazione gli alunni hanno maturato la coscienza di far parte di un gruppo dove ognuno può inserirsi, di far parte di una comunità che si pone domande e che va alla ricerca di ipotesi e soluzioni. Anche i bambini più introversi e problematici hanno trovato il loro spazio di comunicazione e di ascolto. Nel particolare un alunno che si relazionava con atteggiamenti conflittuali con i compagni di classe durante le attività curricolari ha avuto una crescita personale nelle relazioni con gli altri, migliorando il suo comportamento egocentrico e le sue performances scolastiche. Liberi di parlare, di tacere o di ascoltare, liberi di valutarsi e di valutare la sessione alla fine degli incontri sulla base dei loro interessi o atteggiamenti riscontrati. Alla fine tutti hanno avuto una parte attiva nell'esprimere i loro pensieri quando lo desideravano. Per valutare le sessioni i bambini hanno utilizzato dei simboli; si è trattato di una valutazione di tipo emotivo - affettivo, che cercava di puntare l'attenzione sulla partecipazione, sul numero degli interventi e sull'interesse manifestato nel corso della sessione **[10]**.

In linea generale i bambini hanno espresso sempre valutazioni positive anche quando la sessione è stata disturbata da chiacchiere e risatine, con poco rispetto delle regole necessarie per prendere il turno della parola. Queste frasi possono essere indicative delle valutazioni che i bambini hanno espresso a conclusione delle sessioni: "Questo incontro mi è piaciuto moltissimo"; "Mi è piaciuto perché ho letto e perché abbiamo parlato di cose interessanti". Tra le valutazioni "negative" si può segnalare quella di Davide, un bambino che nel corso del primo incontro, dopo essere stato in una posizione di assoluto silenzio e di osservazione di quanto stava succedendo, ha valutato la sessione in questo modo: "Questo incontro non mi è piaciuto perché non abbiamo fatto niente, abbiamo solo parlato; in genere, quando rientriamo a scuola di pomeriggio, voi maestre ci fate disegnare, colorare, ritagliare, ci fate usare la plastilina o ci fate modellare la pasta al sale; questa volta non abbiamo fatto niente!"

Si segnala come l'alunno - che ha valutato con queste parole il suo disagio iniziale, probabilmente disorientato da un'attività senza specifiche richieste da parte del facilitatore - si è successivamente aperto al gruppo intervenendo con maggiore frequenza. Credo che in realtà segnalava il diverso atteggiamento del suo insegnante che in occasione di altre attività precedentemente svolte, assumeva un abito più direttivo; mentre da facilitatore delle sessioni si "sforzava" di non imporre i suoi classici monologhi e di facilitare le discussioni tra gli alunni. A tal proposito, ed in fase di valutazione finale della sperimentazione da parte dei docenti, si è rilevato come è molto faticoso da parte del facilitatore, dismettere l'abito di figura direttiva che, solitamente,

ricopre in classe nella conduzione delle attività La sfida consisteva nell'essere un po' meno maestri, nell' astenersi dal parlare, nel parlare a "denti stretti" al fine di coinvolgere gli alunni nella costruzione delle loro conoscenze. Nelle sessioni di philosophy for children, il docente è continuamente costretto a rivedere il suo ruolo; nulla è dato per scontato e deve, soprattutto, resistere alla tentazione di dare la propria interpretazione personale. Egli come facilitatore - dopo aver individuato tutti i possibili spunti filosofici presenti nella lettura che intende proporre alla classe - ha il compito di sostenere il lavoro di ricerca dei bambini, di seguire i loro punti di vista, di rispettarli senza analizzarli e giudicarli. Solo seguendo queste semplici indicazioni può essere un bravo facilitatore che guida la discussione proponendo al momento giusto delle domande aperte che inducono gli alunni a pensare e a dialogare in cerchio.

Niente di quello che viene detto o "prodotto" può essere "sbagliato" in sé, è molto importante che i bambini capiscano questa regola fin dall'inizio, in modo da sentirsi a proprio agio nel fare i loro interventi. E' importante che i bambini possano dire le cose apertamente, senza paura di sbagliare. Si è notato, inoltre, come l'interazione verbale e prossemica tra gli alunni e il facilitatore è stata continua. Quest'ultimo è stato colui che aiuta i bambini a formarsi una visione più ampia del loro mondo interiore ed esteriore, permettendo loro di considerare gli eventi, i problemi e le difficoltà da un altro punto di vista, colui che li sostiene a trovare il modo più appropriato per soddisfare il loro bisogno di dire e di parlare **[11]**. Pensare e condurre le attività in cerchio è diventata una risorsa naturale che nessuna scuola può permettersi di ignorare ma, piuttosto, deve promuovere e potenziare. In questo senso, si afferma ormai da più parti come la philosophy for children può apparire una delle possibili strade per costruire l'autonomia (Filomena Cinus, 2003, pp.129-131). Essa mette tutto in discussione, dalla prossemica della classe, al ruolo dell'insegnante, dal modo di concepire le menti dei bambini alle discipline curricolari. Essa non rappresenta soltanto uno dei tanti percorsi alternativi che la scuola dell'autonomia può proporre all'interno del suo Piano dell'Offerta Formativa poiché mira ad una totale riformulazione dell'impianto pedagogico, metodologico, psicologico ed epistemologico dei processi di insegnamento e apprendimento.

Queste attività dovrebbero diventare una routine consolidata in molte classi, poiché possono servire ad un apprendimento che si realizza in un contesto mirato e ad un approccio globale della persona. Se infatti, il lavoro del bambino è quello di imparare, il lavoro della scuola è quello di progettare dei percorsi formativi adatti tali da permettere che l'individuo si rappresenti il mondo attribuendogli significati personali e sociali. Si può dunque, considerare il "filosofare" una competenza trasversale e per molti aspetti metacognitiva che può rientrare a buon diritto all'interno di un curriculum dai saperi forti ed essenziali in linea con le ottime pratiche educative e pedagogiche che da sempre hanno caratterizzato l'identità della scuola primaria.

Il tentativo di questa sperimentazione condotta al 3° circolo "R. Chinnici" di Piazza Armerina è stato quello di puntare sul dialogo fra bambini e di imparare a pensare filosoficamente. Una pratica pedagogica e filosofica che può rientrare nella quotidianità della didattica delle discipline per una formazione integrale dell'uomo e del cittadino e che mira ad educare le menti. Delle menti che non vengono "istruite" ma sospinte continuamente alla ricerca e alla costruzione autonoma del sapere.

NOTE

1] "Pensare in cerchio" è il titolo di un progetto inserito nel Piano dell'Offerta Formativa del 3° circolo "R. Chinnici" di Piazza Armerina per l'anno scolastico 2003/2004 e destinato alle classi II C - II D del plesso Costantino. Il progetto mirava alla sperimentazione del curricolo e della metodologia della Philosophy for children (in acronimo P4C) di M. Lipman; prevedeva l'utilizzo di Elfie - uno dei racconti che fa parte del curricolo della P4C che si presta ad essere utilizzato per bambini di II elementare - e del manuale per l'insegnante ad esso corredato in cui sono indicati i piani di discussione, gli esercizi e le attività - stimolo. Le riflessioni presenti in questo articolo sono, pertanto, il frutto di questa sperimentazione didattica condotta da chi scrive, in qualità di teacher educator.
2] Per poter gestire un'esperienza educativa di questo tipo, chi scrive ha avuto la possibilità di formarsi come teacher educator dell'ICPIC (International Council for Philosophical Inquiry with Children) in occasione del corso nazionale svoltosi ad Acuto nell'estate 2003 con i formatori A. Cosentino, M. Lupia, M. Santi, M. Striano e A. Volpone.
3] Il metodo autobiografico è qui utilizzato come pratica personale, come esigenza - da parte di chi ha condotto la sperimentazione - di cercare il senso di tale esperienza, per riflettere, per interpretarla e farne memoria (Cfr. a questo proposito G. Starace, Il racconto della vita, Bollati Boringhieri 2004).
4] Soltanto a queste condizioni il racconto di esperienze educative e formative trova la sua giusta collocazione e giustificazione; occorre prendere coscienza che viviamo in un mondo narrativo ed è soltanto attraverso la narrazione che è possibile socializzare a qualcuno le proprie esperienze (Cfr. a questo proposito F.Bianchi, P. Farello, Laboratorio dell'autobiografia. Ricordi e progetto di sé, Erickson, Trento 2002, p.15).
5] La locuzione "comunità di ricerca" implica, secondo Lipman, la trasformazione della classe in una comunità riflessiva che pensa intorno a delle questioni problematiche ritenute importanti dalla comunità. La classe diventa una comunità dialogica e cooperativa, a garanzia di una società democratica. Il concetto di comunità di ricerca è un'idea basilare del curriculum della philosophy for children; ma la dizione "comunità

di ricerca" trae le sue origini dal filosofo e logico americano C. S. Peirce; sarà G. H. Mead ad amplificare le profonde implicazioni educative dell'idea di comunità di ricerca che verrà ripresa ampiamente da M. Lipman, ideatore del curriculum della P4C (Cfr. a questo proposito C. S. Peirce, The fixation of Belief, in J. Buchler, a cura di, Philosophical writings of Peirce, New York, 1955; G. H. Mead, Self and Society, University of Chicago Press, 1934; M. Lipman, Pratica filosofica e riforma dell'educazione, in Bollettino SFI, n. 135, 1988; M. Lipman, Il cammino della ricerca, in Crif. Bollettino SFI, n. 0, 1994; M. Lipman, Thinking in education, Cambridge University Press, 1991).

6] Gli osservatori delle sessioni sono stati due insegnanti curricolari delle classi coinvolte: l'insegnante di sostegno Florianna Calia e l'insegnante dell'ambito logico-matematico Salvatrice La Vaccara. In fase di elaborazione del progetto e durante gli incontri fra docenti - che hanno preceduto tutte le sessioni di incontro con i bambini - le colleghe si sono puntualmente documentate leggendo il racconto Elfie e la guida corredata. Gli incontri fra colleghi si sono rivelati utilissimi per cercare di capire quali erano i ruoli di ognuno, per monitorare continuamente gli obiettivi formativi iniziali indicati nel progetto, per discutere sui dubbi metodologici di ognuno e le reazioni dei bambini registrate nel corso delle sessioni e nella prassi quotidiana.

7] S. Magon, Micio Mao, Cetem, Milano 2002, classe seconda. Questo è stato il libro di lettura utilizzato dalle classi coinvolte nel progetto " Pensare in cerchio".

8] Dopo una prima lettura la classe cominciava spontaneamente a costruire la sua Agenda di discussione per poi confluire verso una discussione tematica. A titolo esemplificativo si riporta uno stralcio del piano di discussione nato a seguito della lettura del brano "E' meglio un libro o il televisore?" intorno al tema del pensiero e della libertà. La classe si è interrogata sull'origine dei pensieri e si è registrata la nascita di domande significative: "Il pensiero è libero? E' meglio leggere un libro o guardare la TV?

Stefano: questo racconto mi è piaciuto perché dice che il pensiero è libero. Il pensiero è libero perché posso pensare quello che voglio. Il pensiero lo pensa la mente oppure l'anima.

Salvatore: forse l'anima e lo spirito sono la stessa cosa.

Paolo: secondo me il pensiero può non essere libero però non lo so spiegare Si associa Jason.

Insegnante: c'è qualcuno che vuole aiutare Paolo e Jason a spiegare il loro pensiero?

Miriana: per esempio il pensiero non è libero quando i genitori pensano e i bambini devono fare quello che hanno pensato i genitori.

Paolo: si, volevo dire questo. Brava Miriana!

Jason: anch'io volevo dire questo!

Giuseppe: il pensiero è libero quando io posso scegliere. Per esempio, posso scegliere di leggere il libro che voglio; mentre con la TV non lo posso fare. Accendo la TV e mi vedo quello che trovo.

Arianna: io non ho capito di che cosa state parlando...

9] Il concetto vygotskijano di "area di sviluppo prossimale" racchiude in sé l'idea dello sviluppo concettuale. L'interiorizzazione delle idee avviene progressivamente solo grazie ad una buona formazione mirata alla zona di sviluppo prossimale. Questa è la zona che corrisponde alla spazio intermedio fra il livello di sviluppo attuale del bambino, le sue autonomie e capacità, e il suo livello di sviluppo potenziale, determinato dalla sua capacità di risolvere problemi attraverso la collaborazione e la cooperazione con i compagni; nella risoluzione dei problemi è importante la mediazione del docente facilitatore.

10] Questi i simboli utilizzati per valutare le sessioni: Il sole che splende (sono stato benissimo e a mio agio; la discussione è stata interessante, ho ascoltato gli altri e sono stato ascoltato quando alzavo il cartellino). Il sole con le nuvole (in alcuni momenti non sono stato bene perché qualcuno disturbava o io stesso ho disturbato la conversazione). Un temporale (non sono stato bene perché la discussione non mi interessava, qualcuno ha disturbato per tutto il tempo o io stesso ho disturbato la conversazione).

11] Una delle difficoltà principali è stata quella di regolamentare la presa di parola dei bambini poiché parlavano senza aspettare il proprio turno; si è visto come nel prosieguo delle sessioni cominciavano a circolare frasi del tipo: "Mi associo a quello che ha detto...però aggiungo...", "Ritiro ciò che ho detto prima perché l'idea di... mi piace di più e mi ha convinto", "Io non ho capito quello che avete detto me lo potete spiegare meglio?" I bambini hanno, dunque, sviluppato la capacità di ascoltarsi, di tener conto di opinioni diverse e di cambiare idea.

BIBLIOGRAFIA

Bianchi F., Farello P., Laboratorio dell'autobiografia: Ricordi e progetto di sé, Erickson, Trento, 2002.

Casentino A., Filosofia e formazione, 10 anni di Philosophy for children in Italia (1991-2001) a cura di A. Cosentino, Liguori, Napoli, 2002.

Dixon-Krauss L. (a cura di), Vygotskij nella classe, Erickson, Trento, 2000.

Filomena Cinus M., C'era una volta Socrate: Testi e pretesti per pensare in cerchio, IRRE Sardegna, 2003.

Lipman M., Elfie, adattamento, cura e traduzione di M. Striano, Liguori, Napoli, 1999.

Lipman M., Il cammino della ricerca, in Crif. Bollettino SFI, n.0, 1994.

Lipman M., Thinking in education, Cambridge University Press, 1991.

Lipman M., Pratica filosofica e riforma dell'educazione, in Bollettino SFI, n.135, 1988.

Magon S., Micio Mao, Cetem, Milano, 2002.

Mead G. H., Self and Society, University of Chicago Press, 1934.

Peirce C.S., The fixation of Belief, in J. Buchler, a cura di, Philosophical writings of Peirce, New York, 1955.

Rivista Internazionale di Scienze Umane e Sociali

Pratiche narrative per la formazione
Francesca Pulvirenti (a cura di)
M@gm@ vol.3 n.3 Luglio-Settembre 2005

LA FORMAZIONE QUALITATIVA E IL METODO BIO-SISTEMICO: CRITERI VALUTATIVI DI UNA PRATICA NARRATIVA

Agata Valenziano

sandratigano@virgilio.it

Dottoranda di ricerca in "Fondamenti e metodi dei processi formativi" presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Unversità degli studi di Catania; Teacher educator per il curriculum di Lipman; Collabora con il CRIF; nel suo lavoro di ricerca si è occupata del movimento educativo della "Philosophy for children", in particolare della formazione dei docenti; ha pubblicato diversi saggi in riviste specializzate fra cui "La matematica da tecnica manipolatoria a scienza creativa progettuale e aperta" in I problemi della pedagogia, 1-3, 2002, giugno 2003, "La formazione degli insegnanti in P4C: Un'indagine sul campo", Atti del Convegno - Padova 2003 (in corso di pubblicazione), "Philosophy for children e valutazione qualitativa formativa: coordinate metodologiche", in Ricerca in formazione, Bonanno Editore, Acireale-Roma, 2005.

Nell'attuale panorama pedagogico emerge, sempre con più forza, la "ricerca educativa qualitativa", capace di descrivere accuratamente le situazioni in cui si manifesta il rapporto educativo tenendo conto delle caratteristiche di soggettività a discapito del primato del dato oggettivo e della quantificazione generale dei fenomeni (Becchi, 1984; Colicchi, 1986; Mantovani, 1995; Massa, 1986). Tale mutamento di paradigma trova spiegazioni nella parallela evoluzione che, in ambito formativo, ha segnato il passaggio da una concezione della formazione come trasferimento di conoscenze, abilità da esperti o neofiti ad una più complessa realtà nel quale il soggetto che apprende è al centro di un insieme di opportunità, risorse, vincoli che costituiscono la sua situazione di potenziale apprendimento. In tale dimensione si inserisce una modalità di ricerca valutativa di tipo "qualitativo", che opera nell'ambito del percorso formativo, valorizzandone gli aspetti qualitativi e registrandone il processo di cambiamento intervenuto (Lichtner, 1999).

La valutazione qualitativa formativa pone l'interesse, dunque, sugli aspetti "soggettivi"della formazione, differenziandosi da un tipo di valutazione che viceversa proietta i propri interessi sugli aspetti oggettivi, occupandosi di valutare gli obiettivi-fini del processo formativo e centrandosi sull'organizzazione, analizzata nei suoi aspetti operativi. Tale modalità valutativa concepisce, infatti, la formazione nella sua dimensione di

"funzionalità", che consiste, fondamentalmente, nel promuovere degli obiettivi con lo scopo di fare acquisire specifiche capacità da spendere in un contesto lavorativo o sociale secondo la logica dell'attuale mercato (Lichtner, 1999, p.35).

Un esempio di formazione funzionale può essere effettuato nell'ambito professionale dove si insiste tanto, sulla necessità che le iniziative formative siano, "finalizzate", funzionali cioè all'inserimento nel lavoro o allo sviluppo professionale e come si può riscontrare, questo tipo di formazione sviluppa una motivazione "estrinseca", cioè, una motivazione proiettata all'esterno che non costruisce nulla di valido sul piano educativo. Infatti, l'attività formativa non può essere vista solo come mezzo rispetto ad un fine esterno, che si raggiunge successivamente (il lavoro, il titolo di studio), ma deve sviluppare una motivazione "intrinseca", nel senso che deve essere vissuta come un'occasione di chiarificazione e di riprogettazione di sé, di ripresa di un itinerario, di crescita personale, anche prescindendo dal risultato pratico che ci si aspetta, e per il quale si è entrato in formazione. La valutazione qualitativa si può inquadrare in quest'ultima prospettiva, come una valutazione che si interessa del soggetto nella sua globalità, nella sua realtà complessa, nelle sue dinamiche intersoggettive che si interessa, dunque, del soggetto in un ambito formativo "significativo".

Ma, cosa si intende per formazione "significativa"?
Un'esperienza formativa è "significativa" quando permette al soggetto di costruire il proprio sapere, sia dal punto di vista strettamente cognitivo, nel senso che è mentalmente attivo, ha un comportamento strategico, sia dal punto di vista culturale, in quanto negozia, scopre, attribuisce significati. Ciò significa, che l'individuo non acquisisce la conoscenza come un processo di immagazzinazione di nozioni trasmesse da agenti esterni, ma come processo di problematizzazione, costruzione e attribuzione di nuovi significati.

In questo senso, ci si riallaccia all'approccio fenomenologico che con la distinzione tra mondo costituito e attività costituente, ci permette di rendere chiara la differenza, e di caratterizzare ciò che è essenziale, distintivo, dell'esperienza educativa. Tutti noi ci troviamo già da sempre di fronte ad un insieme di attività sociali, interessi, fini, di cui diamo per scontata la validità. E disponiamo di saperi consolidati, socialmente codificati, che sappiamo essere indispensabili, e che vogliamo acquisire. Ebbene, la riduzione fenomenologica mette in questione questo rapporto "naturale" col mondo ambiente, facendoci capire che la pretesa oggettività degli scopi, dei significati, dei saperi, nasconde un processo di costruzione sociale, che dietro l'oggetto costituito c'è sempre un'intenzionalità che si può tematizzare, prendere in esame. Lo spostamento dell'attenzione dall'oggetto alla sua costruzione, dal significato socialmente dato al processo di attribuzione dei significati, è l'orientamento fenomenologico (Bertolini, 1988).

Alla luce di queste considerazioni, possiamo dire che ogni situazione che permette una riflessione sul nostro dare-senso e sollecita una re-attribuzione di significati può essere definita come educazione significativa. Si tratta, dunque, di un tipo di formazione che promuove un'esperienza di riorientamento del soggetto, una modifica di prospettiva, rispetto a ciò che era diventato "abituale" e "oggettivo". Ciò determina nell'individuo una condizione di cambiamento che incide nella sfera mentale, coinvolgendo l'insieme delle relazioni mentali, dove ogni elemento risulta legato ad altri, inserito in una pluralità di relazioni di vario tipo. Un apprendimento che non incide su queste relazioni, che non ha ripercussioni, e non modifica in qualche misura la sfera mentale non può essere considerato "valido". Se un corso di formazione si occupa di promuovere un tipo di apprendimento che verte solo sull'acquisizione di isolate capacità, come ad esempio utilizzare il computer, senza incidere in qualche misura sulla percezione, in generale, dei linguaggi formalizzati, sulla tonalità emotiva di tale percezione e sull'atteggiamento di fondo di fronte alle esigenze di razionalità organizzativa, l'apprendimento potrebbe avere poco senso, per il soggetto.

A questo punto nasce spontaneo un interrogativo - ma quando un cambiamento risulta "significativo"per l'individuo? Un cambiamento diventa "significativo"quando l'azione formativa avvia, con i soggetti implicati, un processo di rielaborazione e interpretazione del cambiamento, in grado di promuoverlo e, in alcune situazioni, di "legittimarlo", permettendo al soggetto di mettere in discussione repertori cognitivi, emotivi e relazionali fin troppo noti e sedimentati, di sperimentare una diversa rappresentazione di se stesso e di mobilitare risorse e capacità non pensate. Si tratta di un processo formativo che agisce sull'ampliamento e il potenziamento delle capacità riflessive, auto-conoscitive e meta-cognitive e sulle modalità di significazione attivati. Ma vediamo meglio come la formazione può promuovere questo tipo di processo riflessivo e di quale metodo educativo si avvale. Essa si avvale del metodo educativo "bio-sistemico", che ha avuto applicazioni sia nel campo della ricerca, come della formazione (dei giovani, degli adulti) ed, infine, della valutazione (Pineau, 1983).

Partendo dal presupposto, che la validità di un'esperienza formativa, anche limitata, dipende dal senso che gli individui possono attribuirvi rispetto al loro itinerario, un episodio formativo conta qualcosa, per un individuo, nella misura in cui quello che gli viene proposto contribuisce ad un suo progetto, o facilita un processo, di cui può avere maggiore o minore consapevolezza, ma in cui è coinvolto, di crescita personale e professionale, di cambiamento, di transizione di una nuova "struttura", un processo che corrisponde ad una tappa significativa del suo itinerario biografico. Da queste considerazioni, nasce, dunque, la consapevolezza dell'importanza dell'approccio autobiografico che consente all'individuo di interpretare, di poter riconoscere,

attraverso il racconto del proprio corso di vita, (come operazione cognitiva capace di riflettere su eventi, incontri, contesti, passaggi e svolte della storia narrante) quella complessità, stratificazione, dinamicità e mutamento di significati che ha caratterizzato il nostro pensiero su noi stessi e il mondo (Demetrio, 1996). In questo modo l'individuo si serve della propria storia per cercare in essa le procedure, i sistemi di concettualizzazione e significazione, i punti focali significativi, che costituiscono le ragioni, del suo modo di essere e di agire, mai determinato definitivamente. Così come per trovare gli antefatti e le presupposizioni in grado di dare senso al suo modo attuale di osservare, pensare, fare, d'intraprendere le situazioni e di "comprendere e spiegare se stesso".

All'interno di questo processo di ri-connessione tra il soggetto e la propria storia, l'individuo adulto sperimenta e/o riscopre la possibilità di confermare abitudini mentali, ipotesi, valori, scelte ecc., ma anche di formulare altre e nuove supposizioni, punti di vista e interpretazioni sulla propria esistenza, sul proprio processo di crescita e cambiamento e sul proprio senso dell'essere adulto/a, che è come poter costruire possibili e ulteriori mondi di esistenza in cui essere e agire. Il metodo bio-sistemico, dunque, potenzia la capacità individuale di ri-appropiarsi riflessivamente della propria storia, per comprendere gli spazi di significato (e di azione) ulteriori e possibili e quindi di cambiamento consapevole (e auto-diretto) "di sé con se stesso" e di sé con la realtà in cui è inserito. Si tratta, dunque, di una ricerca micropedagogica che non si accontenta di accertare relazioni e vissuti del passato, o del presente, ma di elaborare programmi di cambiamento o di trasferibilità di quanto appreso nel corso della formazione. L'autobiografia in formazione acquista, inoltre, dignità epistemologica ed operativa anche grazie a concetti quali "consapevolezza", "metacognizione", "autoriflessività", che rimandano tutti ad un'attenzione specifica del soggetto - certamente adiuvato da tecniche e strumenti ma, soprattutto, da un sapiente affiancamento formativo - per la costruzione di significato come condizione facilitante l'apprendimento, in grado di fornire senso, motivazione, prospettiva progettuale, nuovo slancio al progetto di formazione (Castiglioni, 2002).

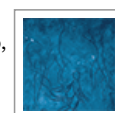
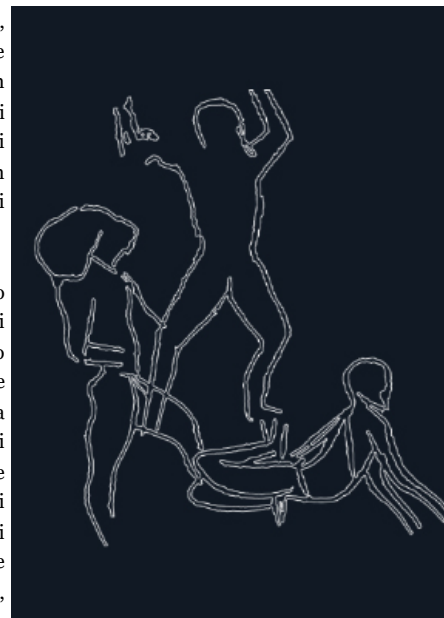
Da quanto detto, si evince come la ricerca valutativa qualitativa apre un nuovo orizzonte volto alla comprensione dell'unicità e singolarità della situazione analizzata, che non può essere circoscritta e ricostruita se non attraverso un atteggiamento olistico, attento ad accettare e a rispettare la totalità/complessità del campo considerato. Le varie prospettive certamente presentano degli aspetti contrastanti ma sono tutte rivolte ad ampliare le varie concezioni per il raggiungimento di una valutazione più completa possibile, di una valutazione qualitativa che, senza dubbio, costituisce una risorsa della formazione, una risorsa che ha come punto focale le pratiche narrative.

DOAJ Content

M@gm@ ISSN 1721-9809
Indexed in DOAJ since 2002

Directory of Open Access Journals

BIBLIOGRAFIA

Alberici A. (a cura di), Educazione in età adulta: Percorsi biografici nella ricerca e nella formazione, Armando, Roma, 2000.
Alessandrini G., Manuale per l'esperto dei processi formativi, Carocci, Roma, 1999.
Becchi E., Vertecchi B. (a cura di), Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa, Franco Angeli, Milano, 1984.
Bertolini P., L'esistere pedagogico: Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata, La Nuova Italia, Firenze, 1988.
Bisio C. (a cura di), Valutare in formazione, Franco angeli, Milano, 2002.
Bruner J., S., Oliver R. R., Greenfield P. M., Studi sullo sviluppo cognitivo, Armando, Roma, 1968.
Bruner J. S., La ricerca del significato: Per una psicologia culturale, Bollati Boringhieri, Torino, 1990.
Cambi F., Frauenfelder E. (a cura di), La formazione: Studi di pedagogia critica, Edizione Unicopli, Milano, 1994.
Cambi F., Orefice P. (a cura di), I fondamenti teorici del processo formativo, Liguori, Napoli, 1996.
Canevaro A., Chieregatti A., La relazione d'aiuto: L'incontro con l'altro nelle professioni d'aiuto, Carocci, Roma, 1999.
Carbonaro C., Facchini (a cura di), Biografie e costruzioni dell'identità, Franco Angeli, Milano, 1993.
Castiglioni M. (a cura di), La domanda di formazione e cultura in età adulta: il caso di Bergamo, Librerie Cuem, Milano, 2000.
Castiglioni M., La ricerca in educazione degli adulti: L'approccio autobiografico, Edizioni Unicopli, Milano, 2002.
Colicchi Lapresa E., Prospettive metodologiche di teoria dell'educazione, Liguori, Napoli, 1986.
Dallari M., I saperi dell'identità, Guerini e Associati, Milano, 2000.
Demazière D., Dubar C., Dentro le storie: Analizzare le interviste biografiche, Raffaelo Cortina, Milano, 2000.
Demetrio D., Micropedagogia: La ricerca qualitativa in educazione, la Nuova Italia, Firenze, 1992.
Demetrio D. (a cura di), Per una didattica dell'intelligenza: Il metodo autobiografico nello sviluppo cognitivo, Franco Angeli, Milano, 1995.
Demetrio D., Raccontarsi: L'autobiografia come cura di sé, Raffaelo Cortina, Milano,1996.
DemetrioD. (a cura di), L'educatore auto(bio)grafo, Edizioni Unicopli, Milano, 1999.
Dewey J. (1910, 1933), Come pensiamo: Una riformulazione del rapporto tra pensiero riflessivo e educazione, La Nuova Italia, Firenze, 1961.

Dewey J., Logica, teoria dell'indagine, Einaudi, Torino, 1973.
Fabbri D., La memoria della regina: Pensiero complessità, formazione, Guerini e Associati, Milano, 1990.
Gilli G., Marchetti A., Prospettive sociogenetiche e sviluppo cognitivo, Raffaelo Cortina, Milano, 1991.
Goodman Y. M., Goodman K. S. (1990), "Vygotsky in a whole-language perspective", Moll L. C. (ED.), Vigotsky and education: instructional implications and applications of sociohistorical psychology, Cambridge, MA, Cambridge University Press.
Ianes D. (a cura di), Metacognizione e insegnamento: Spunti teorici e applicativi, Erickson, Trento, 1996.
Leone L., Prezza M., Costruire e valutare i progetti nel sociale, Franco Angeli, Milano, 2000.
Lichtner M., La qualità delle azioni formative:.Criteri di valutazione tra esigenze di funzionalità e costruzione del significato, Franco Angeli, Milano, 1999.
Lipman L., Sharp A.M., Growing up with philosophy, Kendal Publishing Company, Duboque, Iowa, 1994.
Mantovani S., La ricerca sul campo educativo, Bruno Mondadori, Milano, 1995.
Massa R., Le tecniche e i corpi: Verso una scienza dell'educazione, Edizione Unicopli, Milano,1986.
Massa R., La clinica della formazione: Un'esperienza di ricerca, Franco Angeli, Milano, 1992.
Maturana H., Varela F., L'albero della conoscenza: Un nuovo meccanismo per spiegare le radici biologiche della conoscenza umana, Garzanti, Milano, 1987.
Mead G. H., Mente e società, Editrice Universitaria G. Barbera, Firenze, 1966.
Munari A., Il sapere ritrovato: Conoscenza, apprendimento, formazione, Guerini e Associati, Milano, 1993.
Olagnero M., Saraceno C., Che vita è: L'uso dei materiali biografici nell'analisi sociologica, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1993.
Pineau G. - Michele M., Produire sa vie: autoformation et autobiographie, Edilig, Montreal, 1983.
Pontecorvo C. (a cura di), La condivisione della conoscenza, La Nuova Italia, Firenze, 1993.
Pontecorvo C., Ajello A., Zucchermaglio C., Discutendo si impara: Interazione sociale e conoscenza a scuola, La Nuova Italia Scientifica, Firenze, 1991.
Pulvirenti F., Ecologia del conoscere ed ecologia del pensare, C.U.E.C.M., Catania, 2002.
Santi M., Filosofare con i bambini: Conversazione con M. Lipman, in "E.P.", 6-1991.
Santi M., Ragionare col discorso: Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe, La Nuova Italia, Firenze, 1995.
Saraceno C., Pluralità e mutamento, Franco Angeli, Milano, 1987.
Striano M., Per un'educazione al pensiero complesso, in "Bollettino SFI", 1996.
Striano M., Pensare il pensiero per insegnare a pensare: Un'esperienza di formazione con insegnanti della scuola di base, in "Adultità", Ottobre, 1997.
Tessaro F., La valutazione dei processi formativi, Armando, Roma, 1997.
Varisco B. M., Metodi e pratiche della valutazione, Guerini Studio, Milano, 2000.
Vertecchi B., Come analizzare i dati valutativi, La Nuova Italia, Firenze, 1995.
Vygotskij L. S., Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori e altri scritti, trad.it., Giunti Barbera, Firenze, 1974.
Zammuner V. L., Tecniche del questionario e dell'intervista: Processi cognitivi e sociali, CLEUP, Padova, 1994.

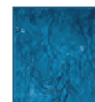
M@GM@ ISSN 1721-9809
International Protection of Copyright and Neighboring Rights

Periodico elettronico fondato e diretto dal Sociologo Orazio Maria Valastro
Testata registrata n.27/02 del 19/11/02 Registro Stampa del Tribunale di Catania
Redazione: via Pietro Mascagni n.20, 95131 Catania-Italia
Direttore Responsabile: Orazio Maria Valastro
Iscritto all'Albo Speciale dell'Ordine dei Giornalisti di Sicilia
Periodico diffuso tramite l'host SARL OVH con sede a Roubaix in Francia

newsletter subscription

send e-mail to

newsletter@analisiqualitativa.com

www.analisiqualitativa.com

info@analisiqualitativa.com | +39 334 224 4018

OS Templat

Rivista Internazionale di Scienze Umane e Sociali

Pratiche narrative per la formazione
Francesca Pulvirenti (a cura di)
M@gm@ vol.3 n.3 Luglio-Settembre 2005

PERCORSI FORMATIVI E BILANCI ESPERIENZIALI

Orazio Maria Valastro

valastro@analisiqualitativa.com
Presidente Osservatorio dei Processi Comunicativi, Associazione Culturale Scientifica (www.analisiqualitativa.com); Dottorando di Ricerca all'IRSA-CRI (Institut de Recherches Sociologiques et Anthropologiques - Centre de Recherches sur l'Imaginaire) presso l'Università degli Studi "Paul Valéry" di Montpellier; Laureato in Sociologia (Università degli Studi René Descartes, Parigi V, Sorbona); Fondatore, Direttore Editoriale e Responsabile della rivista elettronica in scienze umane e sociali "m@gm@"; Collaboratore e Membro del Comitato Scientifico della "Revue Algérienne des Etudes Sociologiques", Université de Jijel-Algeria; Sociologo e Libero Professionista, Studio di Sociologia Professionale (Catania).

Intelligenze emozionali: un raccordo tra vissuti, storie personali e collettive, ed il nostro agire [1]

Le pratiche narrative possono sostenere la costruzione di un progetto professionale o favorirne una maggiore consapevolezza, fondandola sulle competenze acquisite durante il percorso formativo: caratterizzando il bilancio esperienziale come strumento e modalità riflessiva centrata su di sé e gli altri; rendono possibile un dispositivo autobiografico in grado di facilitare una rielaborazione e interpretazione delle conoscenze e delle competenze; sollecitando una descrizione di come si è diventati rispetto alla formazione, all'interno di un contesto relazionale che ha contribuito a trasformare la nostra identità personale e professionale. Un bilancio implica altresì una rielaborazione della propria esperienza personale, confronta l'intervento di accompagnamento ad una riflessione personale e di gruppo dei soggetti in formazione con alcune dimensioni delle nostre storie di vita e genera, al tempo stesso, un insieme di desideri, aspirazioni e passioni, che bisogna necessariamente gestire per non lasciarle in ombra.

Autorizzarci a rivelare la nostra intelligenza emozionale (Salovey e Mayer, 1990, pp.185-211) ci prepara ad ascoltare le nostre emozioni, quelle emozioni che ci accompagnano e di cui diveniamo consapevoli nella nostra crescita personale e professionale, quelle emozioni che accompagnano altresì lo sviluppo della nostra personalità, la nostra progettualità e l'agire professionale alle prese con la nostra capacità cognitiva e la nostra

stessa immaginazione. Nel bilancio esperienziale, concepito come accompagnamento di scritture in formazione, possiamo pertanto accordare una rilevanza all'intelligenza emozionale, declinata attraverso diversi concetti e significati (Lemonchois e Gouffé, 2002, pp.91-100), come riabilitazione della sensibilità e della soggettività degli individui che si raffronta e si co-costruisce con il contesto nel quale siamo inseriti: relazioni e rapporti di forza, rappresentazioni individuali e collettive con le quali conviviamo, quei fattori che incidono e contribuiscono a formare la nostra intelligenza emozionale. Le pratiche narrative favoriscono l'integrazione e promuovono una maggiore consapevolezza sul raccordo tra emozioni e vissuti, storie personali e collettive, le nostre azioni e la progettualità più o meno consapevole del nostro percorso personale e professionale.

Apprendimento esperienziale: rivelare potenzialità e capacità dei soggetti riconoscendogli il ruolo di attore principale del percorso formativo [2]

Valorizzare e riconoscere una cittadinanza alla riflessione sull'esperienza personale, sul proprio vissuto, nell'ambito di un bilancio di competenze, comporta l'introduzione dell'esperienza nell'apprendimento. La nozione di apprendimento esperienziale, nell'ambito della formazione degli adulti, è depositaria di una dimensione critica rispetto alle conoscenze istituite e questo rende comprensibile una velata insofferenza delle istituzioni educative nei suoi confronti [3]. È importante ragionare su quanto determina e caratterizza l'apprendimento esperienziale come attivatore di ricerca di significati, un processo riflessivo che assume un ruolo importante integrando storie di vita e vissuti all'apprendimento, definendo quest'ultimo come un processo che rinnova l'interpretazione del significato o riconsidera le interpretazioni dell'esperienza (Mezirow, 1991).

Sussiste una importante relazione tra esperienza, apprendimento e ricerca di significati. La trasformazione della prospettiva attivata e messa in risalto nell'ambito nell'educazione degli adulti è in questo caso l'importanza e la valenza assunte dall'esperienza, la conseguente evoluzione della nozione di apprendimento che si confronta con un processo di autovalutazione dei nostri sforzi di interpretazione e ricerca di significati. L'apprendimento esperienziale nella formazione degli adulti, la nozione di experiential learning, ha percorso dagli anni sessanta ad oggi il settore della formazione degli adulti modificandone le pratiche, occupando un posto sempre più preponderante in seno al processo di apprendimento (Balleux, 2000, pp.263-285). Un approccio, questo, che si apre contemporaneamente verso una prospettiva critica dell'autoformazione che comporta spesso una distanza rispetto all'educazione istituita, il sapere formale in contrasto con la pratica, la propria storia quotidiana (Mezirow, 2001), giustifica ancora oggi l'atteggiamento negativo e sconcertato con il quale sono spesso considerati il ruolo e la valenza accordata all'esperienza nei processi formativi degli adulti.

Recuperare in qualche modo la propria esperienza, le conoscenze generate dal percorso di vita e le esperienze rielaborate alla ricerca di significati, introduce un altro concetto: la ragione esperienziale nell'ambito dell'autoformazione concepita come articolazione bio-cognitiva dell'esperienza. Il legame tra esperienza e conoscenze, è qui finalizzato al recupero di queste dimensioni attraverso un'articolazione bio-cognitiva dell'esperienza vissuta e delle conoscenze prodotte, come elemento formativo che ci aiuta a svelare le nostre potenzialità.

Il concetto di ragione esperienziale (Denoyel, 1999) tiene conto delle interazioni di sé con gli altri, distinguendo i ruoli sociali assunti dagli altri nei rapporti interpersonali. L'intersoggettività definita come eco-referenza, le interazioni tra sé, gli altri e le cose del mondo, distingue la concezione dell'interazione tra sé e il mondo e l'interazione tra sé e l'ambiente materiale, concependo inoltre la ragione esperienziale come intelligenza dell'interazione che tenta di trovare e rivelare il potenziale degli individui all'interno di contesti e situazioni concrete Il processo riflessivo, accompagnato e sostenuto mettendo in gioco la propria esperienza, rivela le potenzialità rappresentate da quest'ultima intesa come notevole risorsa personale. Riflettendo sulle differenti interazioni tra sé, gli altri e il mondo, inneschiamo un processo che genera una consapevolezza attiva della persona ed una sua maggiore capacità di essere in grado di appropriarsi del percorso formativo.

Lavoro cooperativo e collaborativo: scoperta di sé e degli altri

Un bilancio esperienziale incentiva, in primo luogo, la possibilità di esplorare i propri desideri ed esperienze di vita che si collegano al percorso formativo, trasformando questi stessi elementi in consapevolezze che possono essere integrate in progetti e progettualità professionali. Stimolando una riflessione sull'esperienza, utilizzando un contesto di gruppo in formazione, l'esplicitare delle situazioni vissute e il significato che si attribuiscono o assumono confrontandole con altri vissuti, porta ad interrogarsi all'interno di un contesto di gruppo, nel quale ogni membro si rispecchia, come catalizzatore di proposizioni (Boursier, 1993), una sorgente di ulteriori insegnamenti per riscoprire se stessi rispetto ad esperienze passate e decidere del senso delle azioni future.

Educare se stessi riflettendo sulla vita quotidiana, collocandola in relazione con il percorso formativo, significa mettere in relazione delle conoscenze pratiche del nostro agire che sono qui esplicitate attraverso una metodologia d'apprendimento inserita nel lavoro cooperativo e collaborativo del gruppo classe e che ci

permette la (ri)scoperta di sé e degli altri [4]:

"devo capire che per le difficoltà che ho incontrato nella mia vita, ho sempre corso da sola, non mi sono mai concessa, forse per debolezza, il piacere di correre insieme con gli altri. È invece questo percorso formativo mi ha dato l'emozione di considerarmi parte di un gruppo, e questo per me è una piacevole sensazione grazie anche alle belle persone che ho incontrato nel gruppo classe e nel gruppo docenti. Ho, infatti, sperimentato la mediazione positiva, la tolleranza, la capacità di ascoltare gli altri e di ascoltarli, considerare l'altro come valore e non come comptetitore. Il valore e la dignità della persona diviso all'agire attuale della persona stessa, va considerato come un momento di crescita e quindi sottoposto a mutamento";

"spero di aver ottenuto un pensiero più flessibile e meno condizionato, in altre parole di essere più vicina a me stessa di quanto non lo fossi prima. Mi sono sorpresa a trovarmi così motivata così desiderosa d'imparare e impegnarmi perché pensavo che tutte le delusioni in campo lavorativo avevano spento il mio spirito combattivo, la mia voglia di imparare, e questa è stata una bellissima scoperta. Un'altra importante e stimolante sorpresa è stata quella del gruppo classe come risorsa emotiva e intellettiva, il piacere di lavorare in gruppo e di stabilire legami forti anche se difficili da gestire a volte che arricchiscono e ti proiettano nel territorio dell'eterogeneità, delle infinite possibilità di considerare le situazioni";

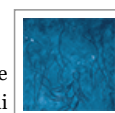
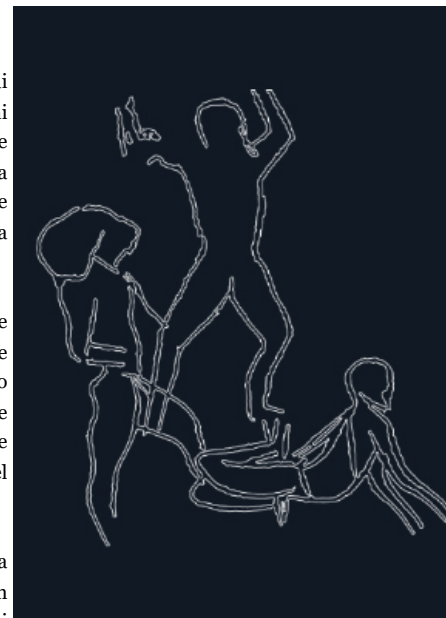
"l'aiuto e il sostegno del piccolo gruppo di lavoro e della classe in generale, ma anche la mia disponibilità a cedere per far spazio ad altri, hanno fatto sì che vedessi nelle persone che mi circondavano una forza, un contenitore da cui attingere con rispetto ed umiltà mettendo così da parte quel piccolo orgoglio che a volte si nasconde in ogni persona. Ho fatto i conti con i miei limiti sia nella didattica che nelle relazioni con il gruppo. Non sempre è stato facile cercare e trovare il lato positivo in tutto, libera anche, di non condividere le idee degli altri, pur nel rispetto dell'altro. Ho imparato a vivere con più equilibrio i rapporti con gli altri nel contesto generale, riuscendo a volte, anche nell'arte del mediare. Mi sono sforzata di vedere l'altro non diverso da me, ma come una parte di me. Con alcuni tale fatica ha avuto un riscontro positivo e sono nate perfino delle belle amicizie";

"per me è sempre stato difficile esprimere le mie sensazioni, i miei pensieri. Generalmente sono abbastanza riservata, preferisco ascoltare e dare consigli piuttosto che parlare di me, dunque riuscire a confidare ad altre persone paure, sogni, emozioni per me è stata una grande conquista, ed ascoltare altrettante cose dagli altri e potermi confrontare con loro ritengo sia stata fonte di grande ricchezza e di crescita. Ho avuto l'opportunità non soltanto di farmi conoscere agli altri ma anche, e soprattutto, di conoscermi di più, di svelare a me stessa lati del mio carattere che poco conoscevo o che non credevo di possedere".

Una comunità educante che si trasforma

Il bilancio di competenze mira in genere a repertoriare, fare l'inventario di qualifiche di formazione e professionali, di competenze tecniche e sociali, per riuscire a confrontarsi e affrontare situazioni concrete di lavoro, interessandosi inoltre alla capacità di padronanza d'espressione e di comunicazione, competenze extra professionali e interessi, motivazioni e aspirazioni professionali. Una caratteristica fondamentale del modello francese del bilancio di competenze è quella di sostenere un'individuazione consapevole delle competenze potenziate e sviluppate dai percorsi di formazione, dall'esperienza professionale e personale, al fine di consolidarle e trasferirle in nuovi contesti professionali (Ruffini e Sarchielli, 2001). La metodologia di un ascolto sensibile, teso ad incoraggiare e sostenere nuove soluzioni e progettualità, è determinata dal ruolo che assume l'incontro e la relazione in questo contesto e mette in risalto la costruzione dell'immagine della nostra vita professionale in funzione dei desideri e dei dubbi delle persone, delle risorse di una vita piena d'intelligenze (Lemonchois, 2004). Le pratiche narrative possono rendere possibile l'articolazione di dimensioni analitiche e sensibili con la formazione istituzionale, indirizzandosi alle nostre intelligenze emozionali ed esperienziali.

Il processo riflessivo accompagna il bilancio personale orientando le persone nel definirsi rispetto ad un percorso formativo e professionale, verificando e mettendo alla prova quelle conoscenze in grado di tramutarsi in competenze organizzative (Levy-Leboyer, 1995), insieme ad altre competenze, tecniche e relazionali. Le competenze organizzative interessano, in modo particolare, l'area della gestione amministrativa, l'animazione e il coordinamento di equipe di lavoro, la gestione dei processi di comunicazione interni ed esterni. È l'insieme di queste competenze ad essere stato attenzionato maggiormente nell'intervento professionale che nasce da queste riflessioni: la figura promossa dalla formazione, progettista servizi all'infanzia, giustificava il maggiore interesse per le competenze necessarie alla progettazione e l'implementazione dei progetti.

Il riferimento all'approccio esperienziale (Courtois e Pineau, 1991), dove i processi riflessivi permettono di valorizzare e, al tempo stesso, distanziare l'esperienza dall'immediatezza della vita, caratterizza il bilancio che permette di identificare, valorizzare e valutare, saperi e pratiche acquisite in situazioni e contesti di vita. L'esperienza che forma le persone, ci aiuta a definire la competenza acquisita come insieme di esperienze di vita di un individuo e di acquisizioni esperienziali in opposizione alla formazione istituita. Andando oltre

DOAJ Content

M@gm@ ISSN 1721-9809
Indexed in DOAJ since 2002

Directory of Open Access Journals

l'accento posto su questa caratteristica, il bilancio esperienziale ci aiuta a posizionarci e collocarci nel percorso formativo integrando, in questo stesso percorso, non solo il soggetto in formazione ma la persona come sistema-persona multidimensionale (Lerbet, 1995), autorizzandoci a conferire e riconoscere la capacità della persona a formulare, attraverso la sua riflessione, il senso dell'esperienza attraverso una rielaborazione che influisce sul suo progetto personale e professionale, proponendo nell'articolazione formazione-esperienziale dei percorsi formativi che si modificano, modificando le posizioni ed i ruoli dei soggetti che interagiscono nella formazione e definiscono una comunità educante che si trasforma.

NOTE

1] Questo contributo presenta le riflessioni che mi hanno stimolato e accompagnato nel proporre l'autobiografia cognitiva come strumento di auto-valutazione di competenze e progetti professionali, all'interno di un percorso formativo. Un corso I.F.T.S. in "Tecnico della Progettazione per i Servizi all'Infanzia" realizzato a Catania (2004-2005), con un partenariato tra Terzo Settore, Cooperativa "Luigi Sturzo", e l'Università degli Studi di Catania, al quale ho collaborato in qualità di docente per il modulo sulla "Progettazione" e coordinatore delle attività di tirocinio programmate presso diverse comunità alloggio per minori, una casa famiglia per rifugiati richiedenti asilo politico, vari asili nido comunali della città di Catania e l'Istituto degli Innocenti di Firenze.
2] Dopo aver predisposto e programmato lo strumento da utilizzare per realizzare un bilancio di competenze adottando un approccio narrativo, mi sono immediatamente reso conto, durante gli incontri con il gruppo in formazione dell'esigenza e del bisogno di dare voce ad altri vissuti ed esperienze che venivano sollecitati ed evocati attraverso quelle risonanze che il percorso di formazione suscitava. Il dispositivo messo in opera andava arricchito per valorizzare e riconoscere l'esperienza dei soggetti in formazione, come momento importante e di sostegno dei processi di acquisizione e valutazione consapevole di competenze personali e professionali. Il gruppo classe, riunendosi periodicamente durante le 600 ore previste di tirocinio, effettuate durante la fase finale del corso, ha iniziato un percorso riflessivo lavorando ad una mappa individuale delle competenze rispetto ai contenuti della formazione e le attività di tirocinio: le seguenti sollecitazioni, "ciò che conosco" e "ciò che sono in grado di", consentivano di avviare una riflessione ed un confronto tra l'area del sapere e quella del saper fare. E' stata successivamente realizzata un'autobiografia cognitiva, alternando momenti di lavoro individuale e di gruppo, di riflessione e scrittura, accompagnando un confronto di gruppo sugli elaborati in via di realizzazione, suggerendo uno schema di riferimento adottato come sistema di valutazione della SSIS, sulla scorta di alcuni temi: preconoscenze e pregiudizi; scoperte e sorprese; ricadute nella vita privata ed extra formativa; concetti salienti; punti di disaccordo e di dubbio; esperienza formativa, rappresentazione personale e professionale, bilancio e prospettive. Temi che non intendevano essere vincolanti e costrittivi rispetto alla possibilità di generare durante gli incontri e le discussioni di gruppo, un confronto sulle scritture individuali. Questi momenti hanno sollecitato una serie di questioni partendo dalle proprie esperienze personali, eventi e situazioni significative del nostro vissuto quotidiano, arricchendo la griglia tematica di partenza con questioni ed argomenti che hanno interessato trasversalmente i dubbi e le incertezze su cosa significa lavorare per l'infanzia, sul saper fare e il saper essere, i racconti e le storie dei minori e degli operatori incontrati, il lavoro di gruppo per progetti, la figura del progettista e la propria persona, le scoperte di sé.
3] Mi sembra un esempio singolare la formazione di quegli adulti che rientrano nel percorso formativo per riprendere studi abbandonati a causa di molteplici fattori, per riqualificarsi o rispondendo ad esigenze culturali. La mia stessa esperienza scolastica mi ha fatto riflettere su questo argomento: avendo abbandonato gli studi liceali ancora sotto i diciotto anni per riprenderli dopo una decina di anni, proseguendo attraverso un percorso di studi universitari, ricevevo consigli e valutazioni che encomiavano questo impegno; mi sono successivamente confrontato con dei giudizi piuttosto sfavorevoli quando iniziai a considerare un ulteriore percorso di studio e ricerca universitario a livello di dottorato, concretizzatosi a distanza di dieci anni dalla laurea. Non vi è dubbio come le giovani menti siano più facilmente disponibili ad un allenamento allo studio ed alla ricerca attraverso un impegno costante e progressivo, ma esiste un velato rigetto nei confronti degli adulti con percorsi formativi atipici che rientrano all'interno di percorsi istituzionali, al di là di una riqualificazione sociale rispetto ad un progetto d'inserimento lavorativo: chi già possiede un suo bagaglio culturale costruito su conoscenze e saperi fondati sull'esperienza e sul vissuto personale e professionale, è al tempo stesso portatore di dubbi generati da questo suo patrimonio sociale precostituito che rischia di essere un ostacolo, ciò può anche essere facilmente comprensibile, rispetto ad un nuovo percorso di cambiamento personale che s'intraprendere, ma è questa stessa un'incognita che determina una certa perplessità: la contraddizione alimentata dall'esperienza è depositaria di considerevoli dubbi sociali, scientifici ed ontologici e rischia di compromettere il rapporto accademico-scientifico con il mondo.
4] Sono di seguito presentati alcuni stralci delle biografie-cognitive realizzate dal gruppo classe.

BIBLIOGRAFIA

Balleux A., "Évolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes: vingt-cinq ans de recherche", Revue des sciences de l'éducation, v.XXVI, n.2, 2000.

Boursier S., “Fortune et infortune d’un mot”, Le groupe familial, n.140, 1993.
Courtois B. e Pineau G., La formation expérientielle des adultes, Documentation Française, Paris, 1991.
Denoyel N., “Alternance tripolaire et raison expérientielle”, Revue Française de Pédagogie, n.128, 1999.
Lemonchois M., “L’implication et la sensibilità dans l’élaboration de projets à partir de deux cas: le bilan de compétences et la formation de formateurs”, intervento al Seminario di antropologia dell’immaginario applicato alle situazioni sociali e culturali, Implication: entre imaginaire et institution, regard croisés sur le développement social et la recherche, Iforis, Crai, Esprit Critique, Angers, 15-17 juillet 2004.
Lemonchois M., Gouffé I., “Suivre l’écriture en formation: être à la fois garant et accompagnateur”, Pratiques de formation: Analyses, n.44, 2002.
Lerbet G., Bio-cognition, formation et alternance, L'Harmattan, Paris, 1995.
Levy-Leboyer C., Le bilan de compétences, Les Editions d’Organisation, 1995.
Mezirow, J. (tr. fr. D.&G. Bonvalot), Penser son expérience: Développer l’autoformation, Chronique Sociale, Lyon, 2001.
Mezirow, J., Transformative dimensions of adult learning, (CA): Jossey-Bass, San Francisco, 1991.
Ruffini C., Sarchielli V. (a cura di), Il bilancio di competenze: Nuovi sviluppi, Franco Angeli, Milano, 2001.
Salovey P., Mayer J. D., “Emotional intelligence”, Imagination, Cognition and Personality, 9(3), 1990.

M@GM@ ISSN 1721-9809
International Protection of Copyright and Neighboring Rights

Periodico elettronico fondato e diretto dal Sociologo Orazio Maria Valastro
Testata registrata n.27/02 del 19/11/02 Registro Stampa del Tribunale di Catania
Redazione: via Pietro Mascagni n.20, 95131 Catania-Italia
Direttore Responsabile: Orazio Maria Valastro
Iscritto all'Albo Speciale dell'Ordine dei Giornalisti di Sicilia
Periodico diffuso tramite l'host SARL OVH con sede a Roubaix in Francia

Rivista Internazionale di Scienze Umane e Sociali

Pratiche narrative per la formazione
Francesca Pulvirenti (a cura di)
M@gm@ vol.3 n.3 Luglio-Settembre 2005

NARRAZIONI E AUTOBIOGRAFIE IN CARCERE: FORMAZIONE ED AUTOFORMAZIONE NEI LUOGHI DI DETENZIONE

Caterina Benelli

cbenelli@unifi.it

Dottore di ricerca in "Metodologia della Ricerca Pedagogica" presso La Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Firenze; Esperta in metodologie autobiografiche, collabola con il prof. Duccio Demetrio ed è membro del comitato scientifico della Libera Università dell'autobiografia di Anghiari; si occupa di Pedagogia Sociale e in particolare di pedagogia della marginalità e della devianza, conduce ricerche e percorsi di formazione rivolti al mondo penitenziario e al disagio in generale; ha pubblicato vari articoli sull'adolescenza e sulle relazioni d'aiuto; nel gennaio 2006, con la casa editrice Unicopli di Milano, pubblica il testo "Philippe Lejeune: Una vita per l'autobiografia".

"Mi son detto: poiché ho i mezzi per scrivere, perché non farlo? Ma cosa scrivere? Stretto tra quattro mura di pietra nuda e fredda, senza libertà per i miei passi, senza un orizzonte per gli occhi, intento a seguire meccanicamente, per tutto il giorno, come unica distrazione, il lento percorso del quadrato di luce biancastra che lo spioncino della porta ritaglia sul muro nero di fronte. (...) Cosa posso avere ancora da dire, io che non ho più nulla da fare in questo mondo? Nel mio cervello guasto e vuoto, cosa troverò che meriti di venire scritto?"
(Victor Hugo)

1. L'AUTOBIOGRAFIA IN CARCERE: TRA STRATEGIA DI SOPRAVVIVENZA E POSSIBILI PERCORSI EDUCATIVI

Perché proponiamo il metodo autobiografico in carcere?

Educatori, operatori sociali e ricercatori, negli ultimi anni, si avvalgono sempre più del metodo delle storie di vita poiché esse possono essere identificate come significative testimonianze capaci di lasciare indagare squarci di vita importanti, ma anche come possibilità di suscitare altre narrazioni e riflessioni dall'individuo stesso.

Nel carcere si scrive. Si scrive per capirsi di più, per esprimere speranza e per assaporare un senso di libertà che, altrimenti, non è consentito. Si scrive lettere, diari, poesie e canzoni, come non era mai accaduto. La narrazione e la scrittura di sé nei luoghi di detenzione sembra essere una necessità per non permettere al tempo trascorso e rubato in carcere di divenire tempo vuoto, sala di attesa di non si sa cosa e quando. I detenuti - se hanno fortuna - trascorrono il tempo partecipando ad attività e molte volte, nella solitudine della loro cella, scrivono. La scrittura nei luoghi di reclusione è creatività che aiuta a sopravvivere e a ricercarsi uno spazio di libertà. Diventa un veicolo per la scoperta di nuovi mondi, nuove forme del pensiero e nuove capacità di espressione di sé, di altre opportunità raramente individuate e prese in esame in passato. Un luogo d'altrove che permette di migrare verso lidi migliori, di respirare aria pulita e odori buoni e familiari grazie alla potenza dei ricordi.

La possibilità di esserci, di pensare, di immaginare e di ricordare fanno parte della propria individualità e sono potenzialità di ogni persona, di ogni cittadino, quindi, anche dei detenuti. Anche in carcere è - quindi - possibile creare un tempo ed uno spazio in cui "prendere la parola" e coscienza della propria esistenza.

La scrittura diventa una delle strategie di sopravvivenza tra le più utilizzate per "fare resistenza": una "stanza tutta per sé" dove essere se stessi, dove recuperare energie e linfa vitale. Scrivere in carcere rappresenta per il detenuto narratore e scrittore autobiografo uno spazio per andare oltre, oltre le sbarre, oltre il cancello, oltre la rigidità di certe visioni di sé e degli altri. È un viaggio per rivisitare la propria vita, dare voce a momenti belli e brutti, riscoprire la molteplicità della propria individualità ed intravedere in tutto questo una prospettiva per il futuro. Il detenuto può riscoprire il senso della realtà solo partendo da se stesso, nutrendosi dell'intreccio dei propri ricordi, facendo affiorare da molto lontano parti di sé dimenticate o cancellate. A volte è sufficiente un profumo, un suono, un'immagine per riattivare e recuperare ricordi dimenticati o messi a tacere.

2. L'ESPERIENZA TRIENNALE NEL CARCERE A CUSTODIA ATTENUTA DI FIRENZE MARIO GOZZINI

2.1. Premessa

La Pedagogia Contemporanea ha dovuto fare i conti - negli ultimi decenni - con tutti quei fenomeni che hanno portato un grosso cambiamento nella nostra società e che hanno fatto mettere in discussione i metodi educativi tradizionali. Il soggetto che abita questo periodo storico ha subito delle sostanziali trasformazioni rispetto al soggetto dei secoli precedenti; il soggetto-individuo-persona (Cambi, 2002) è un individuo precario, solo, frammentato, un individuo che ha perso i suoi più importanti orientatori di senso come la Ragione, lo Stato, la Religione ma si trova - nel Novecento - disorientato e con un bisogno forte di ri-progettarsi, di ri-costruirsi e di una "bussola orientatrice di senso".

Ecco che entra in gioco l'autobiografia come momento autoriflessivo, meditativo e autoformativo dove il soggetto, attraverso uno sguardo retrospettivo, dall'alto, aereo, riesce a distaccarsi dalla propria storia e vedersi con una luce nuova, diversa e, magari, a trovare un punto di vista che non aveva mai valutato. E' proprio attraverso lo "spiazzamento cognitivo" che la scrittura di sé (come una tecnologia, per dirla come Foucault) provoca momento di forte impatto educativo che implica un cambiamento e un ripatteggiamento con il passato.

L' "io tessitore"(Demetrio, 1996) racconta o scrive operando scelte, andando avanti e indietro nel passato, riflettendo sul presente e sul futuro, compone una trama della propria esistenza carica di senso e di consapevolezza. Quindi l'autobiografia è il metodo autoformativo per eccellenza, ma non è strutturato solo sulla scrittura, ma comprende anche l'oralità (il colloquio narrativo) e altre forme del racconto di sé, tutte caratterizzate da alcuni momenti che producono effetti pedagogici:
- momento metacognitivo e autoriflessivo (scoprire come ha funzionato la nostra mente in momenti diversi);
- momento formativo (percorso della traiettoria dell'esistenza attraverso passato, presente e futuro per la ricostruzione di sé);
momento trasformativo (attraverso lo spiazzamento, l'insight) (Formenti, 1998).

2.2. Il laboratorio autobiografico: costruire insieme "pezzetti di storie"

Il laboratorio è soprattutto un luogo di analisi e costruzione delle identità personali degli individui partecipanti. E' implicita la necessità di partire dalle storie dei soggetti e dai vissuti personali. Parlare di laboratorio implica "costruire insieme qualcosa", quindi la presenza di un gruppo: è indispensabile un numero discreto di partecipanti, massimo venti, in modo che il lavoro possa essere condiviso, scambiato e i ricordi e le rievocazioni dell'uno servire da stimolo agli altri, diventando un'importante risorsa. L'incontro con l'altro, l'ascolto di parti di storie, rappresenta la differenza e lo spiazzamento più radicale. Comprendere il compagno come persona e non solo come qualcuno da strumentalizzare ed usare, significa poter gestire, in misura maggiore, conflitti e incomprensioni, numerosi nel caso della convivenza lunga e "forzata"del carcere.

Il gruppo autobiografico è mirato alla persona, a far emergere, attraverso il ricordo, parti di sé dimenticate, memorie belle e meno belle della propria storia: in ogni caso la rievocazione è sempre attivata in un contesto prevalentemente ludico e non terapeutico, piacevole e stimolante.

"Il lavoro autobiografico, pur attraversando regioni e oggetti che appartengono alle zone profonde della psiche del narratore, risvegliandole, agisce soltanto su ciò che appartiene alla consapevolezza e alla preconsapevolezza"(Demetrio, 1999). Il gruppo attivato con il laboratorio produce effetti positivi per quanto riguarda l'immagine di sé: essa, infatti, può essere ridefinita in positivo non solo attraverso un rapporto empatico all'interno di una relazione educativa (con l'educatore, con lo psicologo, con l'assistente sociale, con il volontario), "ma anche strutturando una qualche reciprocità, un possibile elemento di rispecchiamento nei rapporti tra pari" (Galanti, 2001).

La coralità dei vissuti, il feedback, il rispecchiarsi, in misura più o meno intensa nella storia del compagno, conoscere se stessi e gli altri in modo diverso, tutto ciò produce un'importante ricaduta sia sul piano personale che interpersonale, fra i detenuti. I temi esistenziali trattati nel laboratorio autobiografico, proprio per loro natura, accomunano le diverse fasce d'età e le differenze psicologiche, sociologiche, etniche e culturali esistenti nella popolazione carceraria. Riconoscersi negli altri attraverso esperienze comuni, rassicura e rafforza colui che ha paura dei propri sentimenti, rendendolo consapevole che essi non sono poi così strani, diventa possibile manifestarli e condividerli.

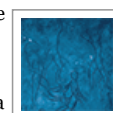
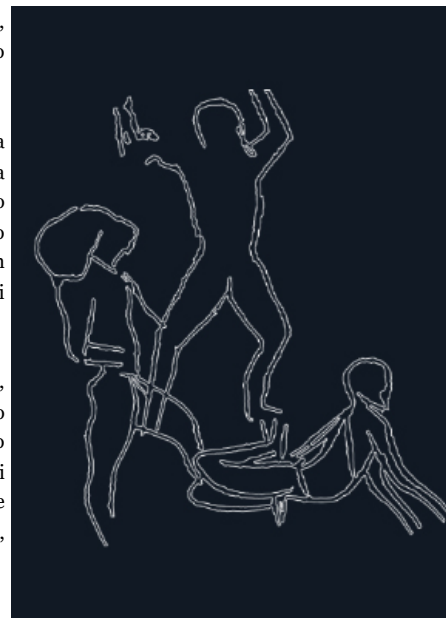
All'interno dei laboratori autobiografici è importante lo svolgimento di una serie di esperienze individuali che poi verranno - quasi sempre - condivise con il gruppo. L'attività di laboratorio porta a sviluppare un'attenzione alle differenze individuali e alle storie di vita degli altri. I laboratori autobiografici si avvalgono dell'utilizzo dell'oralità e della scrittura di sé: binomio inscindibile e valorizzano la metodologia autobiografica.

2.3. Fare autobiografia in carcere

La storia del deviante, spesso, è raccontata solo dalle parole e dalla relazione dello psicologo, dell'educatore, dell'assistente sociale, dall'avvocato: grazie al racconto di sé, orale o scritto, il soggetto marginale reclama, con parole sue, la propria presenza nel mondo (Freire, 2002). Chi sono io? Io sono la mia storia. Molti detenuti, nella propria vita, non hanno mai avuto un reale diritto di parola, non hanno mai potuto esprimere veramente se stessi, i propri stati d'animo, le proprie rabbie, le proprie emozioni e riflessioni. Avere qualcuno che ascolta con rispetto e senza giudizio, è un privilegio per pochi (non solo in carcere!). Accogliere la biografia aiuta il detenuto/narratore a sentirsi accolto e questo facilita il processo di accettazione di sé. È lui il protagonista attivo nel corso del viaggio autobiografico, è lui il co-costruttore del percorso, l'operatore è solo colui che fornisce gli stimoli, chiarisce le regole del gioco e restituisce il lavoro prodotto.

Il narratore, in tal modo, diventa attore e personaggio, interprete in prima linea sulla scena della sua esistenza (Cambi, 2002). Essere protagonista e parte attiva in un contesto che depersonalizza e rende passivi, è un risultato rilevante: il detenuto svolge un lavoro autoformativo per se stesso e su se stesso, al quale è disabituato e che inizialmente disorienta non poco. È lui che sceglie, tra i tanti termini linguistici, quello che sente più autentico per descrivere i propri vissuti, è lui in prima persona che gestisce cosa dire e quanto andare in profondità con l'autobiografia, evitando il rischio di essere invaso dalle parole talvolta inopportune dell'operatore. Attraverso il laboratorio autobiografico, il detenuto non è solo un trasgressore e un deviante, ma una persona con una propria storia. Come sottolineavo nel secondo capitolo, è molto difficile riconoscere nel recluso una persona, sganciata dai suoi atti delinquenziali.

Con l'autobiografia è dunque protagonista la sfera soggettiva, in uno spazio e in un tempo in cui si rende necessario tutelare la dimensione individuale, difendendola da un'eccessiva invasione della realtà, qual'è quella carceraria. "È a partire da questi momenti di raccoglimento e di rifugio dalla pressione degli eventi che si rende possibile la cura"(Demetrio, 1999): ciò non è evasione dalla realtà, bensì accoglimento di essa, in quanto introiettata, pur con difficoltà, nell'esperienza soggettiva. Il detenuto può ristabilire un contatto con la propria interiorità, scoprire il piacere di ricordarsi ed ascoltarsi, riallacciando in tal modo i rapporti con il proprio sé. Parlare e scrivere di sé non è un ripiegamento intimistico: andando avanti con l'autobiografia, il narratore fa rivivere i personaggi che ha incontrato lungo il suo cammino, sperimenta, nella reminiscenza, gli incontri importanti e meno importanti, gioiosi e dolorosi, riporta alla luce persone ed esperienze. La presa di parola, attraverso il ricordo e la memoria di sé, è la possibilità di dare senso all'esperienza vissuta.

L'utilizzo del metodo autobiografico in un laboratorio all'interno di un carcere a custodia attenuata, nasce dal bisogno di sviluppare in un Istituto Penitenziario delle occasioni educative per "andare oltre" le sbarre, oltre gli ostacoli al cambiamento e per rispondere più adeguatamente ai nuovi bisogni emergenti che anche (e soprattutto) nei luoghi di detenzione gli operatori penitenziari si sono trovati ad affrontare. La proposta del laboratorio autobiografico in situazioni di marginalità e di devianza come, ad esempio, nel carcere, si inserisce in una concezione di disagio visto come momento di vuoto, di mancanza, di coercizione, ma anche - visto da un'altra posizione - una condizione dove lo spiazzamento può diventare un'occasione di cambiamento, l'unico

M@gm@ ISSN 1721-9809
Indexed in DOAJ since 2002

Directory of Open Access Journals

modo per fermarsi; il disagio, visto da questa prospettiva, può diventare una risorsa preziosa, una paradossale possibilità per il soggetto di fermarsi e di percepirsi persona in grado di esistere e di riprogettarsi.

Dal 2001 abbiamo sperimentato percorsi di laboratori autobiografici con detenuti dei carceri fiorentini e da laboratorio sperimentale è divenuto un'attività educativa permanente e continuativa; strumento pedagogico in quanto lavoro di riflessione e di co-costruzione che implica il costruire insieme "pezzetti di storie" favorendo così la possibilità di rivisitare la propria vicenda esistenziale, di pensarsi e riprogettarsi e di uscire dagli stereotipi che abitano anche i luoghi di detenzione. I percorsi laboratoriali effettuati all''interno dell'istituto penitenziario M. Gozzini sono stati considerate dagli operatori e dai detenuti un'opportunità ideale per riflettere sulla propria storia di vita, uno strumento utile per ripensare e ripensare il proprio percorso di vita ed è stato ritenuto un progetto innovativo da inserire tra le attività educative all''interno dell'istituto penitenziario come attività permanente.

La finalità del progetto è quella di favorire uno sguardo nuovo verso la propria storia di vita attraverso un processo di autoriflessività.
Gli obiettivi specifici:
- creare uno spazio di riflessione;
- rafforzare l'identità e l'autostima;
- cura di sé;
- o cura dell'intelligenza;
- per riprogettarsi "oltre le sbarre";
- momento formativo/trasformativi;
- riflessione sulle tematiche della tossicodipendenza, del divenire adulti, delle emozioni;
- possibile scrittura della propria autobiografia.

3. LE PISTE DI RIFLESSIONE

Dopo un'esperienza che si avvia al quarto anno, possiamo asserire che emergono delle piste di riflessione da percorrere per chi intende operare con il metodo autobiografico in carcere. Le piste di riflessione qui sotto elencate rappresentano parole-chiave, tracce sulle quali muoversi e proposte operative da sviluppare.

1. L'inizio: il momento iniziale del laboratorio è un tempo utilizzato per creare un clima di fiducia e di benessere in un luogo dove queste situazioni esistono raramente. Il laboratorio autobiografico quindi come "pretesto" per ri-creare relazione con se stessi e fra di loro, e fra di loro e chi conduce.

2. La persona: attraverso il racconto di sé emerge la soggettività del detenuto, egli non è più il deviante, il tossicodipendente, l'auto-lesionista, ecc, ma una persona con la sua storia: ciò è di fondamentale importanza per i compagni - e non solo - i quali hanno la possibilità di vedere la persona in modo diverso, mai o raramente valutato precedentemente.

3. Il rispetto e l'attenzione: essenziali risultano essere il rispetto e l'attenzione nei confronti della storia di vita dei soggetti e, in particolare, nelle situazioni di disagio e sofferenza, dove prevale un senso di disprezzo nei confronti dell'esistenza. La cornice relazionale è di primaria importanza, solo così è possibile avviare un percorso autobiografico nei luoghi di reclusione. È attraverso la cura, l'ascolto e l'attenzione che l'educatore esprime nei confronti del detenuto che quest'ultimo ha, a sua volta, la possibilità di ri-percorrere e valorizzare la propria storia di vita.

4. Il ritmo: considerando la centralità della relazione- prima di tutto con se stessi e poi con gli altri, è necessario non somministrare troppi input autobiografici, in modo che il detenuto abbia tutto il tempo e la calma necessaria per ritornare indietro nel tempo e riflettere su di sé. Il laboratorio, quindi, necessita di un ritmo lento, in modo da consentire la regressione nel tempo e la connessione delle varie fasi della vita, progettualità compresa. È grazie a questo ritmo che l'operatore può cogliere più facilmente eventuali argomenti da affrontare e approfondire insieme, al di là del precorso pre-stabilito.

5. La progettualità: un obiettivo che compare come comune denominatore nei luoghi di reclusione è quello relativo alla progettualità; cosa farò/sarò fuori dal carcere una volta che la pena volge a termine? Ripercorrere i luoghi d'infanzia, le persone importante, le passioni di ieri per arrivare a riflettere sul futuro e le possibilità del domani, in modo da ri-trovare la capacità di pensarsi fuori dal carcere e recuperare speranza.

6. Spazi di benessere: dai laboratori autobiografici emergono storie di vita legate a luoghi, spesso si tratta di spazi naturali: campagna, boschi, mare, dove compaiono affetti e persone care, quali nonni, parenti e madri. Sono spazi di benessere e di familiarità; la carcerazione e la tossicodipendenza diventano eventi secondari, sullo sfondo, che non prendono il sopravvento rispetto ad altre parti dell'esistenza. Il laboratorio autobiografico in carcere, al fine di allentare le difese e predisporre il detenuto al racconto di sé, nasce con la prerogativa di essere "ludico", nel senso di attivare principalmente ricordi piacevoli e momenti di benessere. Il detenuto aderisce pienamente a questa modalità, forse perché nei confronti del gruppo è più difficile

esporre le parti di sé difficili e dolorose, o forse semplicemente perché il detenuto stesso ha bisogno di recuperare stralci soddisfacenti della propria vita e momenti in cui si è sentito persona.

7. Tra dentro e fuori: un'ultima pista di lavoro che intendiamo approfondire attraverso il metodo autobiografico è l'esplorazione di una zona particolare della detenzione ancora poco esplorata che si colloca tra "il dentro" e "il fuori", ovvero la zona del fine pena. Il percorso che intendiamo attivare con i detenuti che si avvicinano all'uscita dal carcere è un lavoro di orientamento per riprogettare il futuro prossimo percorrendo la tematica del "mito del fuori" e la solitudine che spesso li accompagna in questo momento di passaggio.

BIBLIOGRAFIA

Bortolotto T., L'educatore penitenziario: compiti, competenze ed iter formativo. Proposta per un'innovazione, Franco Angeli, Milano, 2002.
Concato G., Educatori in carcere, Edizioni Unicopli, Milano, 2002.
Demetrio D. (a cura di), L'educatore auto(bio)grafo, Unicopli, Milano, 1999.
Demetrio D., Raccontarsi: L'autobiografia come cura di sé, Cortina, Milano, 1996.
Formenti L., La formazione autobiografica: Confronti tra modelli e riflessioni tra prassi e teoria, Guerini Studio, Milano, 1998.
Foucault M., Gli anormali, Corso al College de France (1974-1975), Feltrinelli, Milano, 2000.
Freire P., La pedagogia degli oppressi, EGA, Milano, 2002.
Galanti M.A., Affetti ed empatia nella relazione educativa, Liguori, Napoli, 2001.
Gonin D., Il corpo incarcerato, Gruppo Abele, Torino, 1994.
Lyotard L. F:, La condizione postmoderna, Feltrinelli, Milano, 1981.
Oliveiro A., L'arte di ricordare, Bur Saggi, Milano, 2000.

M@GM@ ISSN 1721-9809
International Protection of Copyright and Neighboring Rights

Periodico elettronico fondato e diretto dal Sociologo Orazio Maria Valastro
Testata registrata n.27/02 del 19/11/02 Registro Stampa del Tribunale di Catania
Redazione: via Pietro Mascagni n.20, 95131 Catania-Italia
Direttore Responsabile: Orazio Maria Valastro
Iscritto all'Albo Speciale dell'Ordine dei Giornalisti di Sicilia
Periodico diffuso tramite l'host SARL OVH con sede a Roubaix in Francia